

Eignungsdiagnostik bezüglich Beanspruchung und Bewältigungsaktivitäten im 1. Studienjahr zum Primarlehrberuf

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Andrea Christen
von Lützelflüh/BE

Angenommen im Herbstsemester 2011 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. René Hirsig und Herrn Prof. Dr. Vinzenz Morger

Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich
Zürich, 2012

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	III
EIN WORT DES DANKES	IV
1 EINLEITUNG: ZIELE VON BERUFSEIGNUNGSABKLÄRUNGS- VERFAHREN ZUM LEHRBERUF	1
2 THEORETISCHER HINTERGRUND	5
2.1 Belastbarkeit als Kriterium von Berufseignung	5
2.1.1 Belastungen aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden	9
2.1.2 Belastung: Einordnung in das Belastungs-Beanspruchungskonzept	19
2.1.3 Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden	25
2.1.4 Probleme der Messung von Bewältigungsaktivitäten	31
2.2 Folgerungen, Fragestellungen und Hypothesen	35
3 METHODEN	42
3.1 Untersuchungskontext und Durchführung der Befragung	43
3.2 Stichprobe	44
3.3 Instrumente	46
3.3.1 Erfassung einer belastenden Situation im 1. Studienjahr	46
3.3.2 Erfassung von Bewältigungsaktivitäten	47
3.3.2.1 Eignungsabklärung PHSG (2008)	48
3.3.2.2 Selbsteinschätzung emotionaler und kognitiver Kompetenzen (Berking & Znoj, 2008)	50
3.3.2.3 Fragebogen zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (Schaarschmidt & Fischer, 2008)	51
3.3.2.4 Inhaltlicher Vergleich der drei Einstufungsverfahren	52
3.4 Auswertungsverfahren	56
4 ERGEBNISSE	57
4.1 Belastende Situationen aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden im 1. Studienjahr	57
4.2 Einstufung der Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden im 1. Studienjahr	63
4.2.1 Konstruktvalidität: konvergente Validität	63

4.2.2	Reliabilität: Paralleltestreliabilität	64
4.2.3	Extremgruppenvergleiche	66
4.2.3.1	Unterschiede zwischen der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch Assessoren/Assessorinnen und der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden	66
4.2.3.2	Unterschiede zwischen der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden	68
4.2.3.3	Unterschiede in der Einstufung der Bewältigungsaktivitäten in Abhängigkeit von der Einstufung der Wichtigkeit der belastenden Situation	69
4.2.3.4	Unterschiede in der Einstufung der Bewältigungsaktivitäten in Abhängigkeit von der Einstufung der Stärke der belastenden Situation	71
5	DISKUSSION UND AUSBLICK	73
5.1	Belastungen aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden	74
5.2	Zusammenfassung Einstufung der Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden im 1. Studienjahr	77
5.3	Ausblick	86
6	LITERATURVERZEICHNIS	90
7	ANHANG	102

Zusammenfassung

Im Berufseignungsverfahren der pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen wird die Belastbarkeit der Primarlehrberufstudierenden anhand von standardisierten Situationen während eines eintägigen Assessments und im Praktikum eingestuft. Um beurteilen zu können, was die Primarlehrberufstudierenden als Belastung wahrnehmen, ist die Kenntnis der auslösenden Situationen und der entsprechenden Bewältigungsaktivitäten notwendig. Damit diesbezüglich genauere Aussagen gemacht werden können, werden in der vorliegenden Arbeit ergänzend zu diesen Fremdeinstufungen zwei Selbsteinstufungsverfahren herangezogen (SEK-27, Berking & Znoj, 2008; AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Befragt nach belastenden Situationen im 1. Studienjahr geben die Primarlehrberufstudierenden keine generalisierbaren Belastungssituationen an. Zudem sind mehr studiumsrelevante als berufsrelevante Belastungssituationen zu beobachten. Fremdeinstufungen und Selbsteinstufungen von Bewältigungsaktivitäten zeigen keine statistischen Zusammenhänge.

Werden zwei Extremgruppen bezüglich der Einstufung ihrer Bewältigungsaktivitäten verglichen, zeigen sich deutliche Unterschiede in der Einstufung der Belastbarkeit. Die untere Gruppe schätzt die eigene Belastbarkeit tief, die obere Gruppe hoch ein. Im Assessment können diese beiden Gruppen nicht eindeutig identifiziert werden. Werden die Gruppen zusätzlich in Bezug auf die subjektiv wahrgenommene Stärke oder Wichtigkeit der belastenden Situation unterschieden, zeigt die untere Gruppe eine höhere Einstufung der eigenen Bewältigungsaktivität.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit legen nahe, dass die Belastbarkeit der Primarlehrberufstudierenden in der berufsrelevanten Situation *Praktikum* mit Fremdeinstufungsverfahren und Selbsteinstufungsverfahren durchgeführt wird. Neben der Einstufung von emotionalen Bewältigungsaktivitäten werden damit auch fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische, emotionale, soziale, organisatorische sowie berufsrelevante Bewältigungsaktivitäten erfasst.

Ein Wort des Dankes

Lesen und nachdenken, das ist es, was ich mag. Und immer wieder dazu führt, dass ich eigentlich noch mehr und genauer wissen möchte. Besonders schön ist es dann, wenn Menschen da sind, die mitgehen.

Doktorvater Prof. Dr. René Hirsig, Prof. Dr. Vinzenz Morger

Die notwendigen Freiräume am Arbeitsplatz schaffen.

Jürg Sonderegger

Schwer zugängliche Informationen finden.

Ruth Niedermann

Gespräch mit Zeitzeugen ermöglichen.

Datenbank- und Zeitschriftenangebot der Universität Zürich

Verstehen, dass man keine Zeit hat.

Bekannte und Freunde

1 Einleitung: Ziele von Berufseignungsabklärungsverfahren zum Lehrberuf

Die Notwendigkeit einer Überprüfung der Berufseignung von Primarlehrberufstudierenden nach dem 1. Studienjahr ist seit den 90er Jahren im deutschsprachigen Raum unbestritten. In einer ersten vergleichenden Übersichtsstudie über die in der Schweiz angewendeten Modelle von Berufseignungsabklärungen an Kindergarten-, Primar- oder Sekundarlehrerseminarien identifiziert die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren folgende drei Ziele von Berufseignungsabklärungen für den Lehrberuf (Lüthi, 1992, S. 35 f.):

- die Identifikation der fähigsten Studierenden,
- die Bestimmung von Studierenden die sich mit dem Bildungsangebot der Institution identifizieren,
- die Auswahl einer durch Numerus clausus begrenzten Anzahl von Studierenden.

Von diesen drei Zielsetzungen hat sich bis heute in den Berufseignungsabklärungsverfahren im deutschsprachigen Raum die Identifizierung von geeigneten bzw. ungeeigneten Primarlehrberufstudierenden als Hauptzielsetzung durchgesetzt (vgl. z. B. Faust, Mahrhofer, Steinhorst & Foerster, 2003, S. 329 f.; Ettlin, 2006, S. 16 f.). Weitere Zielsetzungen von Berufseignungsabklärungsverfahren zum Primarlehrberuf lassen sich auf fünf untergeordneten Ebenen finden.

Auf der volkswirtschaftlichen Ebene wird im Zusammenhang mit den Berufseignungsverfahren eine verringerte Zahl von Studienabbrüchen bzw. die Auswahl von geeigneten, motivierten Primarlehrberufstudierenden und ein Gleichgewicht

zwischen Nachfrage und Bedarf angestrebt (vgl. z. B. Oser, 2006, S. 31 f.; Strittmatter, 2006, S. 19; Nieskens & Hanfstingl, 2008, S. 10; Seibert, 2008, S. 6; Stemmler, 2005, S. 129; Rotter & Reintjes, 2010, S. 38).

Aus Sicht des Steuerzahlers steht der vernünftige Gebrauch von öffentlichen Mitteln im Zentrum (vgl. z. B. Doppler & Altrichter, 2007, S. 926; Fuchs, Lauener, Luthiger, 2008, S. 24).

Aus der Perspektive der Wettbewerbsfähigkeit einer Hochschule wird die Wahl der besten bzw. die Wegselektion von ungeeigneten Primarlehrberufstudierenden als Hinweis auf hohe Qualitätsansprüche, frühe Verantwortungsübernahme durch die Hochschule sowie Schritte zur Profilbildung interpretiert (vgl. z.B. Faust, Mahrhofer, Steinhorst & Foerster, 2003, S. 330; Hornke & Zimmerhofer, 2005, S. 148; Buch & Müller-Bölling, 2007, S. 165; Rham & Thonhauser, 2007, S. 7; Nieskens & Hanfstingl, 2008, S. 10).

Verbunden mit Anliegen der Qualitätssicherung sollen in Berufseignungsverfahren früh in der Ausbildung fehlende organisationale, personale sowie pädagogische Kompetenzen der Primarlehrberufstudierenden erkannt werden. Denn die Verantwortung, welche den anstellenden Schulbehörden in Verbindung mit der oft erschwerten Möglichkeit, sich von ungeeigneten Primarlehrpersonen zu trennen, übertragen wird, verpflichtet zur Wahl geeigneter Primarlehrberufstudierender bereits in einem frühen Stadium des Studiums (vgl. z. B. Nieskens & Hanfstingl, 2008, S.10; Sieland, 2008, S. 56). Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang vom Recht von Standesvertretungsorganisationen, von Schulbehörden sowie zukünftigen Schülerinnen und Schülern auf geeignete Primarlehrpersonen, oder vom Ausdruck der besonderen Wertschätzung gegenüber Kindern (vgl. z. B. Fuchs, Lauener & Luthiger, 2008, S. 24; Erdsiek-Rave, 2009, S. 48).

Aus Sicht der Primarlehrberufstudierenden werden die frühe Konfrontation mit den Anforderungen des Studiums und des Primarlehrberufs, die erhöhte Übereinstimmung zwischen den Kompetenzen der Primarlehrberufstudierenden und den Hochschulanforderungen, die frühzeitige Klarheit über die Berufseignung sowie die leichtere Bewältigung des Studiums und der Praktika, die erhöhte Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Studienabschlusses sowie damit verbunden insgesamt eine Verbesserung des Studienklimas erwartet (vgl. z. B. Faust, Mahrhofer, Steinhorst & Foerster, 2003, S. 329 f.; Bieri Buschor, Schuler Braunschweig & Stirnemann Wolf, 2006, S. 56; Ettlin, 2006, S. 17; Nieskens & Hanfstingl, 2008, S. 10; Fuchs, Lauener & Luthiger, 2008, S. 24; Siebert, 2008, S. 8 f.; Weygand, 2008, S. 68). Weiter werden Berufseignungsverfahren als Verfahren verstanden, die Entscheidungsgrundlagen für die Wahl oder den Abbruch des Primarlehrberufstudiums bilden (vgl. z. B. Sieland, 2008, S. 57; Foerster & Faust, 2007, S. 65). Da Primarlehrberufstudierende ihr Studium zunehmend selbst organisieren, sollen durch Berufseignungsverfahren vermehrt auch gleich leistungsbereite Mitstudierende an ihre Seite gestellt werden (Hornke, 2005, S. 148).

Die breite Streuung der unterschiedlichen Zielsetzungen zeigt die vielfältige Bedeutung, die Berufseignungsabklärungen zukommt (vgl. auch Criblez & Lehmann, S. 37). Neben unterschiedlichsten inhaltlichen Kriterien taucht die Belastbarkeit der Primarlehrberufstudierenden als wesentliches Kriterium von Berufseignung aus gesundheitspsychologischer Sicht in den entsprechenden Publikationen und unterschiedlichen Verfahren immer wieder auf (vgl. z. B. Petanjek, 1997, S. 857 ff.; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S. 244 f.; Faust, Marhofer, Steinhorst & Foerster, 2003, S. 332; Foerster & Faust, 2006, S. 46; Sonderegger, 2004, S. 84; Hanetseder & Keller-Schneider, 2006, S. 111; Hanfstingl & Mayr, 2007, S. 49; Schaarschmidt, 2004, S. 152; Schaarschmidt, 2008, S. 90; Rauin, 2008, S. 4). Im Zentrum dieser Arbeit steht

deshalb die Frage, wie zuverlässig die Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden als Teil von Berufseignungsabklärungsverfahren eingestuft werden kann.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermassen aufgebaut: Kapitel 2 dokumentiert die theoretischen Grundlagen und Überlegungen, aus denen die in Abschnitt 2.2 vorliegenden Fragestellungen abgeleitet werden. Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen, das aufgrund der Fragestellungen gewählt wurde. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4 dargestellt und in Kapitel 5 zusammenführend interpretiert und diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Belastbarkeit als Kriterium von Berufseignung

Die schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen stellt den Aufbau und die Überprüfung von sechs berufsrelevanten Kompetenzen während und nach dem 1. Studienjahr ins Zentrum ihrer Empfehlungen zu Berufseignungsabklärungen an pädagogischen Hochschulen (SKPH, 2005, S. 10): Wahrnehmung, Kommunikation, Kooperation, Arbeitsverhalten, Berufsrollenübernahme, Reflexion. Primarlehrberufstudierende, deren Kompetenzstand und deren Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf diese Kompetenzen erfasst werden, sollen frühzeitig auf Defizite aufmerksam gemacht und allenfalls vom Weiterstudium ausgeschlossen werden können.

Das Kriterium *Belastbarkeit* wird zwar in der Zusammenstellung von beurteilten Kompetenzen an elf pädagogischen Hochschulen der Schweiz angeführt, wird jedoch von der Kommission der Ausbildungsleitenden der Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf seine Überprüfbarkeit unterschiedlich beurteilt. Dies führt dazu, dass das Kriterium nicht in die weiterführenden Empfehlungen der SKPH zuhanden der Pädagogischen Hochschulen übernommen wird (Sonderegger, J., persönliche Mitteilung, 7. Dezember 2010). Aus Sicht der Kompetenzorientierung der Empfehlungen ist dieser Entscheid nachvollziehbar: da das Kriterium *Belastbarkeit* einen Aspekt von kognitiven und/oder emotionalen Persönlichkeitseigenschaften bzw. einen Persönlichkeitsaspekt beschreibt, kann es der Anforderung nach Kompetenzorientierung bzw. dem von der SKPH (2005) vertretenen Expertenansatz als Basis von Berufseignungsabklärungen nicht genügen. Die SKPH (2005) nimmt damit die Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, wie dies z.B. von Foerster und Faust

(2007, S. 65), Hanfstingl und Mayr (2007, S. 54f.) sowie Mayr (2010, S. 76f.) vorgeschlagen wird, nicht in ihre Empfehlungen auf.

Trotzdem bleibt das Kriterium *Belastbarkeit* von Primarlehrberufstudierenden jedoch ein qualifizierendes Kriterium der Eignung zum Primarlehrberuf. Dazu beigetragen haben erstens die Ergebnisse der Potsdamer Lehrstudie (vgl. z. B. Schaarschmidt, 2005c, S. 141 ff.), die im Auftrag des Deutschen Beamtenbundes und seiner Lehrerverbände in Auftrag gegeben wurde und im deutschsprachigen Raum nachhaltig Beachtung findet. Schaarschmidt (2005b, S. 66 f.; 2005c, S. 152) sowie Schröder und Kieschke (2006, S. 270) stellen bei rund einem Drittel von Primarlehrberufstudierenden an den Universitäten Münster und Potsdam Defizite in der *emotionalen Stabilität* fest und fordern die Überprüfung der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden schon in einem frühen Stadium des Studiums.

Dass *Belastbarkeit* weiterhin ein Kriterium der Eignung zum Primarlehrberuf bleibt, wird zweitens aus Untersuchungen und Berichten zur Belastung von Primarlehrpersonen abgeleitet. Entsprechende Publikationen und Berichte verweisen darauf, dass der Primarlehrberuf emotionale Belastbarkeit erfordert, wenn es darum geht, im Schulalltag konzentriert zu arbeiten, Belastungsspitzen auszuhalten und vielfältige Beanspruchungen zu bewältigen (vgl. z. B. Mayr, 1994, S. 125; Mayr & Mayrhofer, 1994, S. 125; Kowarsch, 1994, S. 137; Trachsler, Ulich, Inversini & Wülser, 2003, S. 13 f.; Delgrande, Kuntsche & Sidler, 2005, S. 134 f.; Schaarschmidt, 2005a, S. 27 f.; Hanfstingl & Mayr, 2007, S. 55; Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 95 f.; Trachsler, 2008, S. 7 ff.; Schaarschmidt, 2008, S. 92; Sieland, 2008, S. 59). Auch Anstellungsbehörden und Bildungspolitikerinnen und -politiker betonen, dass die Belastung im Lehrberuf gross ist und eher zugenommen hat. Auf diesem Hintergrund bleibt das Kriterium *Belastbarkeit* deshalb an vielen schweizerischen pädagogischen Hochschulen neben anderen personalen und beruflichen Kompetenzen wie z. B. *Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit* oder der *Fähigkeit zu strukturiertem Denken und Darlegen* Teil der auf Reglements- oder Studien- und Prü-

fungsordnungsstufe geregelten Berufseignungskompetenzen oder -kriterien (vgl. z. B. PH Zürich: Reglement zur Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich; 2008, S. 1; Einschätzungsbogen zur Eignungsabklärung, Pädagogische Hochschule Zürich, 2009, S. 4; Fachhochschule Nordwestschweiz: Gyger & Wild-Näf, 2008, S. 9; PH Schaffhausen: Erziehungsrat, 2003, S. 8; PH St. Gallen: Reglement über die Zwischenprüfung an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, Rat der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, 2008, S. 4; PH Thurgau: Reglement über die Studiengänge Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Thurgau, Regierungsrat des Kantons Thurgau, 2009, S. 5; Eignungsabklärung im Rahmen des Basisstudiums, Pädagogische Hochschule Thurgau, 2009, S. 4). An der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen lautet der entsprechende Artikel 16 im *Reglement über die Zwischenprüfung an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen* (2008, S. 4) wie folgt:

Art. 16. Die Eignungsüberprüfung klärt berufsrelevante, personale und soziale Kompetenzen in den folgenden Kompetenzbereichen ab:

- a) Kommunizieren: Kontaktfähigkeit, mündliche Ausdrucksfähigkeit, schriftliche Ausdrucksfähigkeit;
- b) Kooperieren: Verantwortungsübernahme, Verlässlichkeit/Sorgfalt, Aufgabenorientierung, Teamfähigkeit;
- c) Führen: Durchsetzungsstärke, Sensitivität;
- d) Verändern und Bestehen: Flexibilität, Reflexionsfähigkeit, *Belastbarkeit/emotionale Stabilität*.

Im Kanton Zürich sind die Kriterien zur Berufseignung im *Reglement zur Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich* (Pädagogische Hochschule Zürich, 2008, S. 1) in § 1 definiert:

§ 1 Eignungsabklärung

Bei jeder angehenden Lehrerin bzw. bei jedem angehenden Lehrer werden folgende Berufsvoraussetzungen überprüft:

- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit;
- Befähigung zu strukturiert-ordnendem Denken und Darlegen;
- Befähigung zu flexiblem, phantasievолlem und kreativem Darbieten und Verhalten;
- Befähigung zur Reflexion des eigenen Handelns;
- *Belastbarkeit*.

Der Kanton Thurgau regelt die Kriterien zur Berufseignung im *Reglement über die Studiengänge Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Thurgau*

(Regierungsrat des Kantons Thurgau, 2009, S. 5) in § 13 wie folgt:

§ 13

1 Die Berufseignung der Studenten und Studentinnen wird abgeklärt, insbesondere in den folgenden überfachlichen Bereichen:

1. Kommunikation;
2. Reflexion;
3. Lern- und Arbeitsverhalten;
4. *Belastbarkeit*.

Während die Einstufung der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden aufgrund von Befunden aus der Lehrerbelastungsforschung, also auf politischer, rechtlicher und institutioneller Ebene, als Kriterium in die Berufseignungsabklärungen an den pädagogischen Hochschulen aufgenommen wird, ist die Frage nach den *Belastungen* von Primarlehrberufstudierenden kaum ein Thema der berufswissenschaftlichen Forschung. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht deshalb in einem ersten Schritt die Frage, inwiefern systematische Untersuchungen die Belastung von Primarlehrberufstudierenden zum Thema haben.

2.1.1 Belastungen aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden

Die Literaturrecherche in den Datenbanken FIS Bildung, Psycinfo sowie Psynindex für den Zeitraum von 1985 bis 2010 mit den Stichwörtern *Lehramtsstudierende, Studierende, Lehrberuf, Eignung, Belastung, Beanspruchung, Stress, student teacher, preservice teacher, education teacher, stress, coping, emotional coping* zeigt auf, dass belastende Situationen oder Faktoren sowie Bewältigungsaktivitäten aus Sicht von Studierenden des Lehrberufs Gegenstand von nur wenigen publizierten Untersuchungen sind. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Untersuchungen stehen vor allem belastende Faktoren im Praktikum sowie teilweise auch Bewältigungsaktivitäten im Praktikum. Ein eigenständiges berufsspezifisches Forschungsfeld, das die übergreifende Thematik *Belastung von Primarlehrberufstudierenden* systematisch erfasst und strukturiert, existiert noch kaum.

Im Sinne eines Ordnungsversuches werden deshalb in einem ersten Schritt publizierte Untersuchungen, die belastende Faktoren aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden identifizieren, ab den 80er Jahren gerafft vorgestellt und anschliessend miteinander vergleichend diskutiert. Es werden dabei Angaben mit einbezogen, die sich auf den Erhebungsort, den theoretischen Bezug, die Stichprobengrösse, die methodischen Verfahren und/oder die verwendeten Instrumente sowie auf die Ergebnisse beziehen.

Seit den 80er Jahren werden Untersuchungen durchgeführt, die belastende Faktoren aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden zu identifizieren suchen. Es zeigen sich dabei einzelne, von Autoren oder Autorengruppen vorgeschlagene Klassifikationssysteme, die auf je unterschiedlichen Erhebungsverfahren und Instrumenten mit je unterschiedlich grossen Stichproben beruhen.

Abernathy, Manera und Wright (1985) identifizieren aufgrund von Interviews mit einer nicht publizierten Anzahl von Studierenden des Lehrberufs und Praktikums-

lehrpersonen in New Mexico (USA) dreizehn Belastungsfaktoren, die von den Befragten im Zusammenhang mit dem Praktikum genannt werden. Die Bewertung dieser dreizehn Belastungsfaktoren durch 175 Primarlehrberufstudierende und 105 Praktikumslehrpersonen (Q-Sorting: am meisten belastender, am wenigsten belastender Faktor; Bildung von Rangfolgen mit den verbleibenden Faktoren: 1 = am stressreichsten; 5 = am wenigsten stressreich) zeigt auf, dass die Faktoren *Durchführung von Unterricht, Aufrechterhaltung der Unterrichtsdisziplin, nicht motivierte Lernende* sowie das *Zeitmanagement von Unterrichtsvorbereitungen* von beiden Personengruppen als am stärksten belastende Faktoren während des Praktikums wahrgenommen werden. Die konkreten Zahlen zur Häufigkeit der Angaben sowie ein übergeordneter Theoriebezug sind in dieser Untersuchung nicht verzeichnet.

Hart (1987; Liverpool, GB) stellt ohne Bezug zu anderen Untersuchungen aus den schriftlichen Berichten von 64 Praktikumslehrpersonen und 45 Primarlehrberufstudierenden die Pilotversion der *Student Teacher Anxiety Scale* zusammen (STAS; 48 Items). Der Fragebogen erfasst Ängste von Primarlehrberufstudierenden, die in Zusammenhang mit dem Praktikum genannt werden. Die erste Fassung wird 45 Primarlehrberufstudierenden zur Bewertung auf einer Likertskala von 1–7 vorgelegt und aufgrund einer explorativen Faktorenanalyse auf vier Faktoren bzw. 26 Items reduziert. Die vier Faktoren erklären die *Angst, die Kontrolle über die Klasse zu verlieren* (17 % aufgeklärte Varianz), die *Angst, die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Kinder nicht adäquat integrieren zu können* (15 % aufgeklärte Varianz), die *Angst vor der Beurteilung durch die Praktikumslehrpersonen* (24 % aufgeklärte Varianz) sowie die *Angst vor den allgemeinen Anforderungen bei der Durchführung des Unterrichts* (14 % aufgeklärte Varianz). Die Integration in ein theoretisches Rahmenmodell ist nicht Gegenstand der Untersuchung.

Hourcade, Parette und McCormack (1988; USA) identifizieren bei dreissig befragten Primarlehrberufstudierenden keine Belastungen, die für alle Befragten gültig sind. Die Ergebnisse anhand eines Fragebogens zum Arbeitsstress zu Beginn und am Ende

des Praktikums weisen in den Bereichen *Arbeitsumgebung, Unsicherheit/Konflikte, Druck und Verantwortung* sowie *Beziehungen zu den Mitbeteiligten im Schulhaus* keine Unterschiede vor und nach dem Praktikum auf (WSS: Work Stress Scale; McLean, 1976). Die Autoren schliessen aufgrund der tiefen Höhe der Mittelwerte pro Bereich starke Belastungen aus und sprechen sich deutlich gegen die Annahme von hohen Belastungen im Praktikum aus. Sie verweisen jedoch auf einzelne Primarlehrberufsstudierende, deren Angaben auf hohe Belastungen schliessen lassen.

Ebenfalls auf Belastungsfaktoren im Praktikum konzentriert sich die Arbeit von MacDonald (1993; Kanada). Die Autorin zieht zur Bestimmung von Belastungsfaktoren die Angaben einer offenen, schriftlichen Befragung und von narrativen Interviews mit 11 Primarlehrberufsstudierenden sowie die Beobachtungen aus Unterrichtsbesuchen im Praktikum dieser Studierenden heran. Sie identifiziert acht Faktoren, welche Primarlehrberufsstudierende im Praktikum des 1. Studienjahrs belasten: *Unsicherheit über die eigene Rolle im Klassenzimmer, unklare Erwartungen der Praktikumslehrpersonen, Anspruch an konformes Verhalten* (unabhängig davon, ob der Praktikumsort den Primarlehrberufsstudierenden zusagt oder nicht), *fehlende Zeit der Praktikumslehrpersonen, um Anliegen der Primarlehrberufsstudierenden zu besprechen, zu viele Praktikumsaufträge, wenig inhaltliches Feedback* durch die Praktikumslehrpersonen, *die Beurteilung* durch die Praktikumslehrpersonen, sowie den ungünstig ausfallenden *sozialen Vergleich mit Mitstudierenden*. Ein theoretisches Rahmenmodell, das Vorgehen beim Auswerten der vorliegenden Angaben sowie Häufigkeitsangaben sind nicht publiziert.

D'Rozario und Wong (1996; Singapur) erstellen aufgrund der Angaben aus einer offenen, schriftlichen Befragung von 60 Primarlehrberufsstudierenden im 1. Studienjahr den *Survey of Practicum Stresses* (SPS; D'Rozario & Wong, 1996), der aus sieben Skalen mit insgesamt 29 Items zusammengesetzt ist. Die Bewertung der einzelnen Items erfolgt auf einer dreistufigen Likertskala (1 = belastet mich nie; 2 = belastet

mich manchmal; 3 = belastet mich meistens/immer). Die Skalen bezeichnen folgende Belastungsfaktoren: *Erwartungen an die eigenen Kompetenzen im Praktikum, Planung von Unterricht, Beurteilung durch die institutionell zugeteilte Betreuungsperson, Durchführung von Unterricht/-, Klassenführung, Förderung von Lernenden mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten, Zeitmanagement der Unterrichtsvorbereitungen*. Dieser neu konstruierte Fragebogen wird 396 Studierenden des Lehrberufs im gleichen Studienabschnitt vorgelegt und einer Hauptkomponentenanalyse (PCA) unterzogen. Dieses Verfahren zur Datenreduktion und Beschreibung von Items durch Komponenten bestätigt die angenommenen sieben Faktoren. Die Häufigkeitsauszählungen der einzelnen Items verweisen auf Belastungen in fast allen angenommenen Bereichen des SPS: Erwartungen an das Praktikum oder die eigenen Kompetenzen (40 %), Planung von Unterricht (67 %), Beobachtung und Beurteilung durch die institutionell zugeteilten Praktikumsbegleitenden (43 %), Klassenführung (38 %), Durchführung von Unterricht (37 %), Förderung von Lernenden mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten (30 %), Zeitmanagement in Zusammenhang mit den Unterrichtsvorbereitungen (30 %). In dieser Untersuchung sind erste Ansätze einer Modellbildung insofern erkennbar, als Bemühungen vorliegen, die vorliegenden Angaben zu systematisieren.

Die Untersuchung von Morton, Vesco, Williams und Awender (1997) wiederholt die Befragung von Hart (1987) mit der Student Teacher Anxiety Scale (STAS) vor, während und nach dem ersten Praktikum bei 134 kanadischen Primarlehrberufsstudierenden. Nicht ganz in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Hart (1987) isolieren die Autoren anhand einer explorativen Faktorenanalyse die Faktoren *Angst vor der Durchführung von Unterricht* (10 % aufgeklärte Varianz; Cronbach's alpha = .90), *Angst vor Störungen des Unterrichts* (9 % aufgeklärte Varianz; Cronbach's alpha = .87), *Angst vor der Beurteilung durch die Praktikumslehrperson* (38 % aufgeklärte Varianz; Cronbach's alpha = .87) sowie *Angst vor der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen am Praktikumsort* (6 % aufgeklärte Varianz; Cronbach's alpha = .84). Häufigkeitsanga-

ben sowie die Einordnung in ein theoretisches Modell sind nicht Gegenstand dieser Publikation.

Ebenfalls ohne weitere theoretische Einordnung setzen Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield und Russell (2000) den *Survey of Practicum Stresses* (SPS, D'Rozario & Wong, 1996) bei 254 australischen Primarlehrberufstudierenden in Zusammenhang mit dem ersten Praktikum ein. Sie beziehen sich dabei auf die Arbeiten von Mc Donald (1993), Capel (1997), D'Rozario & Wong (1996) sowie Morton, Vesco, Williams und Awender (1997). Eine konfirmatorische Faktorenanalyse vermag die Faktorenstruktur des SPS (D'Rozario & Wong; 1996) nicht zu bestätigen. Anstelle einer 7-Faktorenlösung schlagen Murray-Harvey et al. (2000) eine 4-Faktorenlösung mit folgenden belastenden Faktoren vor: *Planung von Unterricht, Durchführung von Unterricht, Beurteilung durch die institutionell zugeteilte Betreuungsperson* sowie *Beurteilung durch die Praktikumslehrperson* (Cronbach's alphas 0.73 bis 0.85).

Eine Erweiterung des Blicks auf Belastungsfaktoren von Primarlehrberufstudierenden nehmen Miller und Fraser (2000) vor. Die Autoren benennen die in den vorgängig dargestellten Untersuchungen vorliegenden begrifflichen und methodischen Unschärfen, indem sie einerseits auf die unterschiedliche Verwendung von *stress* und *anxiety* sowie die fehlende Abgrenzung zwischen Belastungsfaktor und der Reaktion auf eine Belastung verweisen und andererseits auch die wenig vergleichbaren methodischen Zugänge der unterschiedlichen Untersuchungen bemängeln. Die Autoren berücksichtigen neben Belastungsfaktoren im Praktikum zusätzlich neu auch Belastungsfaktoren während dem Studium des Primarlehrberufs und verweisen zum ersten Mal explizit darauf, dass Primarlehrberufstudierende im Praktikum und im Studium zwei unterschiedliche Rollen einnehmen müssen. Den Ergebnissen dieser Arbeit liegen die rangierten Mittelwerte der Antworten von 392 englischen Primarlehrberufstudierenden mit dem ASQ (Academic Stress Questionnaire; Abou-

serie, 1994) zugrunde, der die Stärke von Stress in Bezug auf 36 vorgegebene Belastungsfaktoren im Praktikum und Belastungsfaktoren aus dem akademischen und privaten Umfeld der Primarlehrberufstudierenden misst (Likert Skala: 0 bis 7). Die *Beurteilung durch die Praktikumslehrperson* ($M = 4.86$) oder die *institutionell zugeteilte Betreuungsperson* ($M = 5.75$), *unklare Lernziele* in einzelnen Modulen oder vor einzelnen Prüfungen ($M = 5.44$), die *Vorbereitung* ($M = 5.30$) und *Koordination* von zu vielen und zu nah aufeinanderfolgenden Prüfungen ($M = 4.92$) sowie eine allgemeine *Arbeitsüberlastung* im Studium ($M = 4.79$) zeigen sich als die am meisten belastenden Faktoren für die befragten Primarlehrberufstudierenden. Die Häufigkeiten pro Faktor sind nicht publiziert.

Wie die folgende Übersicht aufzeigt, weisen die gesichteten Untersuchungen trotz heterogener Untersuchungsbedingungen inhaltliche Gemeinsamkeiten auf:

Tabelle 1: Belastende Faktoren aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden (Publikationszeitraum 1985–2010)

Autoren/Jahrgang	Erhebungsort/ Studiensituation	Theoretische Modelle	Methodische Verfahren/ Instrumente	N	Belastende Faktoren
Abernathy, Manera & Wright (1985)	New Mexico (USA) Praktikum	–	Interview Q-Sorting	n=175	Durchführung von Unterricht (-) Aufrechterhaltung von Unterrichtsdisziplin (-) nicht motivierte Lernende (-) Zeitmanagement von Unterrichtsvorbereitung (-)
Hart (1987)	Liverpool (GB) Praktikum	–	Offene Befragung explorative Faktorenanalyse standardisierte Befragung (STAS; Hart, 1987)	n ₁ =109 n ₂ =45	Klassenführung (40 % aufgeklärte Varianz) Durchführung von Unterricht (21 % aufgeklärte Varianz) Umgang mit Heterogenität (36 % aufgeklärte Varianz) Beurteilung durch die PL ¹ (29 % aufgeklärte Varianz)
Hourcade, Parette & McCormack (1988)	Boise (USA)	–	Standardisierte Befragung (WSS; McLean, 1976)	n=30	Keine allgemeingültigen Beanspruchungssituationen identifizierbar
Mc Donald (1993)	Ottawa (CA) Praktikum	–	Offene Befragung narrative Interviews Tagebücher	n=11	Unsicherheit über die Rolle als LP ² (-) Zusammenarbeit mit der PL (-) zu viele Praktikumsaufträge (-) Beurteilung durch die PL (-) sozialer Vergleich mit Mitstudierenden (-)
D'Rozario & Wong (1996)	SG Praktikum	–	Offene Befragung explorative Faktorenanalyse (SPS; D'Rozario & Wong, 1996)	n ₁ =60 n ₂ =396	Häufigkeiten pro Item/ %: Erwartungen an eigene Kompetenzen (40 %) Zeitmanagement Unterrichtsvorbereitung (30 %) Planung von Unterricht (67 %) Durchführung von Unterricht (37 %) Klassenführung (38 %) Beurteilung durch die iBP ³ (43 %) Förderung von Lernenden mit Lern- oder

					Verhaltensschwierigkeiten (30 %)
Morton, Williams & Awender (1997)	Windsor (CA) Praktikum	–	standardisierte Befragung (STAS; Hart, 1987)	n=134	Durchführung von Unterricht (-) Störungen des Unterrichts (-) Beurteilung durch die PL/iBP (-) Zusammenarbeit mit Lehrpersonen am Praktikumsort (-)
Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield & Russell (2000)	Adelaide (AU) Praktikum	–	Standardisierte Befragung konfirmatorische Faktorenanalyse (SPS, D'Rozario & Wong, 1996)	n=300	Planung von Unterricht Durchführung von Unterricht Beurteilung durch PL Beurteilung durch iBP
Miller & Fraser (2000)	Dundee (GB) Praktikum Studium	Abouserie, 1994	Standardisierte Befragung (ASQ, Abouserie, 1994)	n=392	Beurteilung durch PL/iBP (-) unklare Lernziele im Studium (-) Koordination von Prüfungen/Studium (-) allgemeine Arbeitsüberlastung/Studium (-)

¹Praktikumslehrperson; ² Lehrperson ; ³ institutionell zugeteilte Betreuungsperson

Der Vergleich der vorgestellten Untersuchungen zeigt auf, dass die Erfassung und Beschreibung von Belastungsfaktoren für Primarlehrberufstudierende innerhalb von vereinzelt und mit grossen zeitlichen Abständen publizierten Untersuchungen verläuft. Die den Untersuchungen zugrundeliegenden Studienstrukturen an unterschiedlichen geografischen Erhebungsorten führen zu spezifisch repräsentativen Stichproben, die wenig untereinander vergleichbar sind. Die Zahl der befragten Primarlehrberufstudierenden liegt zwischen $N = 11$ (Mc Donald, 1993) und $N = 396$ (D'Rozario & Wong, 1996). Die gesichteten Untersuchungen weisen eine explorative, institutionsspezifische Ausrichtung ohne Anspruch auf Überprüfung im Längsschnitt auf. Als Erhebungsinstrumente liegen Inhaltsanalysen von Berichten oder Texten, Häufigkeitsauszählungen, die Rangierung von schriftlich erfragten Belastungsfaktoren oder die Auswertung von standardisierten Befragungen mit teilweise eigenen Erhebungsinstrumenten vor. Die identifizierten Belastungsfaktoren basieren auf Selbsteinschätzungen in Querschnittsuntersuchungen, die mit beeinflussende Faktoren wie zum Beispiel die Wichtigkeit der belastenden Situation für die Primarlehrberufstudierenden, die Stärke der Belastung oder auch mit beeinflussende Faktoren aus der entsprechenden Tätigkeit im Praktikum, dem privaten Umfeld der Primarlehrberufstudierenden oder Persönlichkeitsfaktoren nicht weiter mit einbeziehen. Zudem wird wenig beachtet, dass Beanspruchungen durch Situationen mit teilweisem Kontrollverlust zu den alltäglichen Anforderungen des Primarlehrberufs gehören (Murray-Harvey et al., 2000, S. 21; Miller & Fraser, 2000, S. 151).

Die Angaben der Primarlehrberufstudierenden lassen sich trotz dieser geografischen und methodischen Unterschiede übergreifend acht beanspruchenden Situationen oder Faktoren zuordnen:

- Rolle als Lehrperson
- Zeitmanagement von Unterrichtsvorbereitung
- Planung und Durchführung von Unterricht im Praktikum
- Klassenführung; Umgang mit Heterogenität
- Beurteilung durch die Praktikumslehrperson
- Beurteilung durch die institutionell zugeteilte Betreuungsperson
- Zeitmanagement von Studienanforderungen
- Prüfungsanforderungen im Studium.

Die Häufigkeiten, mit denen diese Belastungen genannt werden, liegen allerdings auf einem eher tiefen Prozentsatz pro Befragten-Gruppe. Dies weist die befragten Primarlehrberufstudierenden als eher wenig belastete Studierende aus (vgl. auch Abouserie, 1994, S. 328). Zudem sind die Angaben der unterschiedlichen Studien wenig vergleichbar, da einerseits nur Angaben zur Varianzaufklärung einzelner Faktoren oder sogar nur einzelne Cronbach's alphas, andererseits wiederum vor allem Häufigkeitsauszählungen einzelner Items vorliegen. Nicht zuletzt macht die Durchsicht der Untersuchungen deutlich, dass spezifisch berufsrelevante Belastungen wie zum Beispiel die *Planung von Unterricht* von nicht deutlich berufsrelevanten Belastungen wie zum Beispiel dem *Bewältigen von prüfungsrelevanten Beanspruchungen* kaum unterschieden werden.

Den unterschiedlichen Untersuchungen liegt kein verbindendes, theoretisches Rahmenmodell zugrunde, wie dies z. B. von Rudow (1994, S. 40 ff.; 2000, S. 36 ff.), Dick (2006, S. 27 ff.) oder Krause und Dorsemagen (2007, S. 59 ff.) für die Formalisierung von Aussagen in Zusammenhang mit Belastungen von Lehrpersonen unternommen wird. Das Konstrukt „Belastung“ variiert in seiner Beschreibung zwischen Begriffen wie *emotional stress*, *student stress*, *stress* (Abernathy, Manera & Wright, 1985, S. 361; McDonald, 1993, S. 408; D'Rozario & Wong, 1996, S. 1; Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield & Russell, 2000, S. 20) oder *student teachers' anxieties* (Hart, 1987, S. 12) und weiter ausdifferenzierten Definitionen, die auslösende Reize, die zu einer Belastung führen, von je nach Person oder Situation unterschiedlichen

Reaktionen auf diese Reize unterscheiden (Morton, Vesco, Williams & Awender, 1997, S. 70; Miller & Fraser, 2000, S. 142). Auf der theoretischen Ebene wird deutlich, dass die Einordnung des Konstrukts *Belastbarkeit* in ein Rahmenmodell in Zusammenhang mit Untersuchungen zu Belastungen von Primarlehrberufstudierenden noch aussteht.

2.1.2 Belastung: Einordnung in das Belastungs-Beanspruchungskonzept

Die Unschärfen zum Begriff Belastung und die fehlende theoretische Einordnung des Konstrukts, die sich international in Publikationen über Belastungen von Primarlehrberufstudierenden zeigt, bilden sich auch in Publikationen im deutschsprachigen Raum ab, die sich mit Berufseignungsabklärungen von Primarlehrberufstudierenden befassen. Synonym zum Begriff *Belastbarkeit* (vgl. z. B. Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, 2005, S. 7; Hanetseder & Keller-Schneider, 2006, S. 111; Hanetseder, 2007, S. 4; Lieger, 2009, S. 4) werden auch die Begriffe *psychische Stabilität* (vgl. z. B. Hanfstingl & Mayr, 2007, S. 55; Faust, Mahrhofer, Steinhorst & Foerster, 2003, S. 332), *emotionale Stabilität* (vgl. z. B. Petanjek, 1997, S. 857; Sonderegger, 2006, S. 84; Foerster & Faust, 2006, S. 46; 2007, S. 65; Sieland, 2008, S. 59; Seibert, 2008, S. 9), *Belastungsfähigkeit* (Rauin, 2008, S. 4) oder nur *Stabilität* (Mayr, 2010, S. 83) verwendet. Mit diesen breit gestreuten begrifflichen Beschreibungen des interessierenden Konstrukts *Belastbarkeit* stellt sich das Problem, dass die Unterscheidung von Ursache, Wirkung und Folge im Zusammenhang mit *Belastbarkeit* wenig ersichtlich wird. Bevor deshalb in den nächsten Abschnitten Untersuchungen dargestellt werden, die sich mit der Bewältigung von Belastungen durch Primarlehrberufstudierende befassen, wird in einem zweiten Schritt der Begriff *Belastbarkeit* in das aus der Arbeitswissenschaft stammende Belastungs-Beanspruchungskonzept (Rohmert & Rutenfranz, 1975, S. 23 ff.; Rohmert, 1984,

S. 193 ff.; Luczak & Rohmert, 1997, S. 326 ff.) eingeordnet, das durch Rudow (1994, S. 40 ff.; 2000, S. 36 ff.) für die Lehrerbelastungsforschung aufgenommen wurde und ergänzt durch unterschiedliche Modifizierungen in der Lehrerbelastungsforschung bis heute Akzeptanz findet (vgl. z. B. Dick & Stegmann, 2007, S. 35 f.; Krause & Dorseman, 2007, S. 59 ff.; Sieland, 2007, S. 207 f.). Das Modell ist in Zusammenhang mit der Prognose von Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden insofern hilfreich, als es erlaubt auslösende Faktoren, Wirkungen und Folgen von Belastungen in ein allgemeines Rahmenmodell einzuordnen bzw. die unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten unter ein gemeinsames Dach zu bringen.

Das Belastungs-Beanspruchungskonzept definiert *Belastungen* als die Gesamtheit der bei einer Arbeit direkt oder indirekt bestehenden oder entstehenden objektiven und ursächlichen Bedingungen oder Faktoren, die Auswirkungen auf den Menschen haben können (Rohmert & Ruthenfranz, 1975, zitiert nach Bamberg, 2007, S. 141; Kirchner, 1986, zitiert nach Oesterreich, 2001). Belastungen setzen sich aus situationspezifischen Teilbelastungen zusammen, die sich nach Belastungshöhe und Belastungsdauer unterscheiden, je unterschiedliche Dimensionen betreffen, je unterschiedliche Wirkungen nach sich ziehen und sowohl gleichzeitig wie aufeinander folgend vorhanden sein können (Rohmert, 1984, S. 196; Luczak & Rohmert, 1997, S. 326 f.). Rohmert (1984, S. 196) spricht bei quantitativ messbaren Anforderungen von Belastungsgrößen, bei nominal oder ordinal beschreibbaren Ausprägungen der Anforderungen von Belastungsfaktoren. Schönwälder (1997, S. 191) übernimmt das Belastungs-Beanspruchungskonzept für Lehrpersonen wie folgt, indem er den Begriff der Arbeitsbelastung verwendet:

- Arbeitsbelastung = Funktion von Arbeitsauftrag der LehrerInnen in 23 bis 28 Stunden Unterricht à 45 Min. pro Woche in zwei oder mehr Schulfächern laut Lehrplan gemäss §§ x, y, z des gültigen Schulgesetzes zu erteilen sowie die weiteren Arbeitsleistungen nach den entsprechenden Schulgesetzbestimmungen in voller Hingabe an ihren pädagogischen Auftrag zu

erbringen. Als wöchentliche Gesamtarbeitszeit gelten die Regelungen im öffentlichen Dienst desgleichen die Urlaubsregelungen,

- und Funktion von Arbeitsbedingungen: Die Leistungen zur Vewirklichung des pädagogischen Auftrags der Schule sind mit und für Schülergruppen unterschiedlicher Grösse und Lernvoraussetzungen in unterschiedlichen räumlichen Gegebenheiten unter Nutzung unterschiedlicher mehr oder weniger geeigneter Lehr-/Lernmittel und unterschiedlicher Personalzusammensetzung auszuführen. Der Zeitrahmen wird z. T. durch die Zeitstruktur der Unterrichtszeit und der übrigen zwingend in der Schule zu verrichtenden Tätigkeiten vorgegeben, über die übrige Zeit für die nicht zwingend in der Schule zu erledigenden Aufgaben hat der Lehrer Verfügungsfreiheit.

Situationsspezifische Belastungsgrössen und Belastungsfaktoren sind für den Primarlehrberuf sehr breit untersucht (vgl. z. B. Rudow, 1994, Hübner & Wehrle, 1997 ; Scheuch & Knothe, 1997; Petanjek, 1997; Guglielmi & Tatrow, 1999; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2000; Kyriacou, 2001; Weber, 2002; Schönwälder, Berndt, Ströver, & Tiesler, 2003; Jehle, Hillert, Seidel & Gayler, 2004; Krause, 2004; Pruessner, 2004; Schönwälder, 2004; Kaempff & Krause, 2004; Rothland, 2004, 2005; Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt, 2005a, b, c; Dick, Wagner & ; Christ, 2004; Delgrande, Kuntsche & Sidler, 2005; Montgomery & Rupp, 2005; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Friedman, 2006; Pädagogische Hochschule Thurgau 2006; Schröder & Kieschke, 2006; Jepson & Forrest, 2006; Abele & Candova, 2007; Rothland & Terhart, 2007; Krause & Dorsemagen, 2007; Dorsemagen, Krause & Lacroix, 2008; Frenzel & Götz, 2007; Landert & Brägger, 2009a, b; Tönjes & Dickhäuser, 2009; Blösch, 2009; Zemp, 2009; Kummer, 2010). Die vielfältig identifizierten und meist zusammenwirkenden Belastungsgrössen und Belastungsfaktoren im Primarlehrberuf lassen sich in Verbindung mit den Voraussetzungen der je gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen übergreifend auf der unterrichtsbezogenen, erzieherischen, personenbezogenen und sozialen Ebene lokalisieren.

Der Begriff *Beanspruchungen* beschreibt die Wirkung von Belastungsgrößen oder Belastungsfaktoren, die nach Rohmert (1984, S. 195) angibt,

... wie sich objektiv gleiche Belastungen individuell unterschiedlich auswirken. Dabei ist an individuelle Unterschiede zwischen verschiedenen Personen genauso zu denken (interindividuelle Unterschiede) wie an sich zeitabhängig ändernde individuelle Voraussetzungen innerhalb ein und derselben Person (intraindividuelle Unterschiede).

Beanspruchungen umfassen wiederum situationsspezifisch unterschiedliche Teilbeanspruchungen, die sich entweder durch objektive Messgrößen wie z. B. die Messung von Lärm oder als subjektiv erlebte Teilbeanspruchungen wie z. B. Pulsfrequenz oder Müdigkeit ausweisen (vgl. Rohmert, 1984, S. 197).

Schönwälder (1997, S. 192) hält in Verbindung mit dem Lehrberuf, ohne Unterscheidung von Belastungsgrößen oder Belastungsfaktoren und ohne Unterscheidung von objektiver gemessener oder subjektiv erlebter Beanspruchung fest:

Beanspruchung als Folge von Belastung entsteht im Arbeitsprozess selbst, das heisst durch das Unterrichten, Beraten, Bewerten, Verwalten etc. Sie ist mit einer Reihe von physiologischen Parametern aktuell messbar (Pulsfrequenz, Blutdruck, elektrische Leitfähigkeit der Haut und anderes).

In Zusammenhang mit der Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern definiert Rudow (2000, S. 41) den Begriff *Beanspruchung* mit Gewichtung des subjektiv erlebbaren Aspektes von Teilbeanspruchungen als Vorgang,

...der mit jeder gegenüber dem Schlaf erhöhten psychischen Aktivität einhergeht. Sie äußert sich in messbaren Reaktionsbereichen bzw. Reaktionen. Es sind im wesentlichen (a) die psychische Anspannung und (b) somatische Veränderungen in verschiedenen Organen bzw. Organsystemen (Gehirn, Herz-Kreislauf-System, Hormonsystem, Immunsystem u. a. m.). Durch die Arbeitstätigkeit bzw. bei Übernahme der Arbeitsaufgabe(n) kommt es

zur „reaktiven Anspannungssteigerung“. Psychische Anspannung oder subjektive Anstrengung wird als Intensität der Zuwendung zu den Arbeitsaufgaben verstanden.

Allen drei ausgewählten Definitionen zum Beanspruchungsbegriff ist der Aspekt der *Auswirkung* von Belastungsgrößen oder Belastungsfaktoren auf den Einzelnen gemeinsam. In Zusammenhang mit der Einstufung von *Belastbarkeit* bei Primarlehrberufsstudierenden macht es dabei nach Rohmert (1984, S. 197) Sinn, die von ihm verwendeten neutralen Begriffe Teilbelastungen und Teilbeanspruchungen an Stelle der später aufgenommenen Begriffe psychische Belastungen und psychische Beanspruchungen beizubehalten. Denn mit diesen neutraleren Begriffen sind auch zu hohe wie zu tiefe oder auch gerade passende Teilbelastungen und Teilbeanspruchungen mit eingeschlossen.

Liegen zu hohe Teilbelastungen vor und reichen automatisiertes Verhalten oder Anpassung nicht zu deren Bewältigung aus, kommen günstige/adaptive oder ungünstige/-maladaptive Handlungen oder Leistungen, die zusätzliche Anstrengung verlangen zum Tragen (vgl. Rohmert, S. 199; Luczak & Rohmert, 1997, S. 328). In Verbindung mit berufsrelevanten Teilbelastungen und Teilbeanspruchungen im 1. Studienjahr wird in dieser Arbeit der übergreifende Begriff *Bewältigungsaktivität* verwendet, weil er unterschiedliche, abgrenzbare Verhaltenseinheiten innerhalb des gesamten Bewältigungsprozesses im Anschluss an Teilbelastungen und/ -oder vor einer Teilbeanspruchung beschreibt. Diese Verhaltenseinheiten können entweder an eine Person gebundene *Bewältigungsstile* im Sinne eines Persönlichkeitsaspektes oder spezifische *Bewältigungsstrategien* bzw. Copingstrategien oder auch *Bewältigungsformen* annähernder oder vermeidender Art mit einschliessen (für detaillierte Klassifikationen und Beschreibungen von Bewältigungsaktivitäten vgl. z. B. die Übersichtsarbeiten von Gross, 1998; Lazarus, 1995; Parkinson & Totterdell, 1999; Montgomery & Rupp, 2005; Dick, 2006; Augustine & Hemenover, 2009). Bewältigungsaktivitäten sind im Belastungs-Beanspruchungskonzept rund um Teilbeanspruchungen

und später folgende kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen einzuordnen (vgl. z. B. Dick, 2006, S. 38; Bamberg, 2007, S. 144; Krause & Dorsemagen, 2007, S. 66).

Als Folge von bewältigten oder nicht bewältigten Teilbeanspruchungen treten kurzfristig *positive Beanspruchungsreaktionen* wie z. B. erhöhte Widerstandskraft im Sinne der Bestätigung von Handlungsmustern (Rudow, 1994, S. 45; 2000, S. 41) und/oder kurzfristig *negative Beanspruchungsreaktionen* wie z. B. Ermüdung, das Gefühl von Überforderung durch Unterforderung, die Ablehnung von sich wiederholenden Tätigkeiten im Sinne eines „auf der Stelle Tretens“ (Rudow, 1994, S. 48; 2000, S. 44 f.) oder Stresssymptome wie z. B. erhöhter Blutdruck oder Schlaflosigkeit auf. Kurzfristige Beanspruchungsreaktionen wiederum werden in physiologisch-körperliche, kognitive, emotionale und behaviorale Kategorien eingeteilt (vgl. z. B. Rudow, 2000, S. 42; Krause & Dorsemagen, 2007, S. 67 ff.). Negativen Beanspruchungsreaktionen wird insofern eine positive Wirkung zugesprochen, als sie als Warnsystem eine Hinweisfunktion übernehmen und rückwirkend womöglich zu günstigeren Bewältigungsaktivitäten führen (Rudow, 1994, S. 52; 2000, S. 41).

Als längerfristige Folge von negativen Beanspruchungsreaktionen ist gemäss dem Belastungs-Beanspruchungsmodell mit chronischen *Beanspruchungsfolgen* zu rechnen (vgl. z. B. Rudow, 1994, S. 46 f.; Rudow, 2000, S. 41 f.; Dick, 2006, S. 36 f.; Dick & Stegmann, 2007, S. 36; Krause & Dorsemagen, 2007, S. 69 f.).

Entscheidend für die Einstufung der *Belastbarkeit* von Primarlehrberufstudierenden zu Ende des 1. Studienjahres ist die deutliche Unterscheidung zwischen Bedingungen (Belastungen), kurzfristigen Wirkungen (Beanspruchungen; Bewältigungsaktivitäten, Beanspruchungsreaktionen) und langfristigen Wirkungen (Beanspruchungsfolgen).

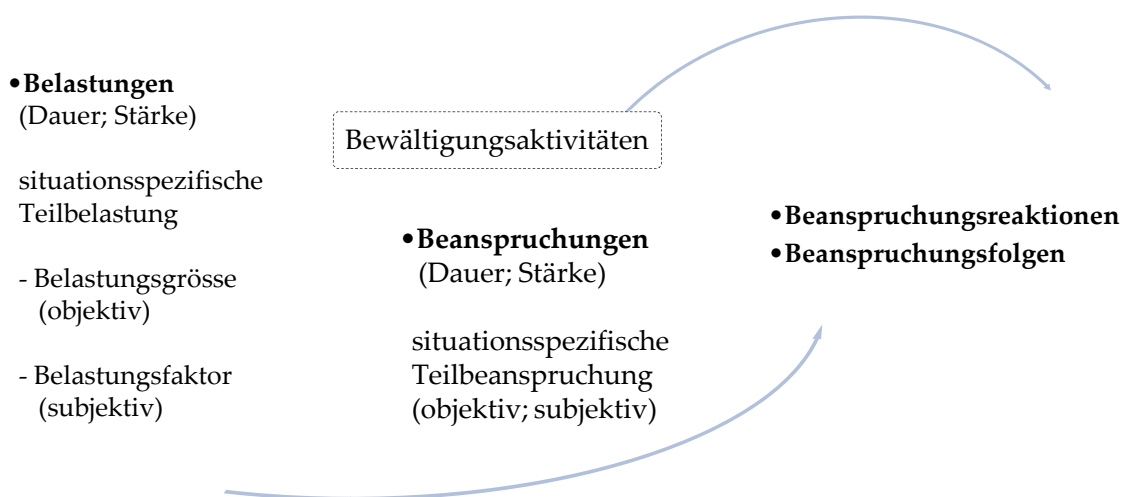


Abbildung 1: Belastungs-/ Beanspruchungsmodell (Rohmert, 1984; Rudow, 1994)

Das Belastungs-Beanspruchungskonzept verdeutlicht, dass die Einstufung der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden einerseits die Kenntnis der für die Primarlehrberufstudierenden berufsrelevanten Teilbelastungen bzw. Teilbeanspruchungen und insbesondere die damit verbundenen Bewältigungsaktivitäten. Es interessiert also in einem dritten Schritt, welche Bewältigungsaktivitäten Primarlehrberufstudierende in Zusammenhang mit berufsrelevanten Belastungen überhaupt wählen.

2.1.3 Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden

Die theoretische Literatur zur Erfassung und Beschreibung von Bewältigungsaktivitäten ist umfassend. Unabhängig vom Erkenntnisinteresse der unterschiedlichen psychologischen Fachbereiche gilt allgemein als gesichert, dass Belastungen und Beanspruchungen gleichzeitig oder nacheinander folgend eine (oder mehrere) spezifische, günstige oder ungünstige Bewältigungsaktivitäten auslösen (vgl. z. B. Rudow, 2000, S. 40; Lazarus, 2000, S. 670; Miller & Fraser, 2000, S. 153; Augustine & Hemenover, 2009, 1211 ff.).

Während für die Erfassung und Beschreibung von Bewältigungsaktivitäten im Primarlehrberuf differenzierte Arbeiten vorliegen (vgl. z. B. Kyriacou, 2001; Montgomery & Rupp, 2005; Jepson & Forrest, 2006; Sieland, 2007), stehen Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden nur vereinzelt im Zentrum von Publikationen, wie die Literaturrecherche in den Datenbanken FIS Bildung, Psychinfo sowie Psynindex für den Zeitraum von 1985 bis 2010 mit den Stichwörtern *Lehramtsstudierende, Studierende, Lehrberuf, Belastung, Beanspruchung, Bewältigung, Bewältigungsstrategien, Stress, student teacher, preservice teacher, education teacher, stress, coping, emotional coping* zeigt. Eine umfassendere Systematisierung von Bewältigungsaktivitäten im Praktikum oder Studium liegt in der Publikation von Murray-Harvey, Slee, Silins, Banfield und Russel (2000) vor. Diese Systematisierung von Bewältigungsaktivitäten wird im Folgenden aufgenommen und durch Angaben weiterer Autoren, Autorinnen oder Autorengruppen ergänzt, die Hinweise auf Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden geben.

Murray-Harvey et al. (2000, S. 27 f.) bilden in Bezug auf die Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden vier übergeordnete Kategorien, die sich in das Belastungs-Beanspruchungskonzept wie folgt integrieren lassen:

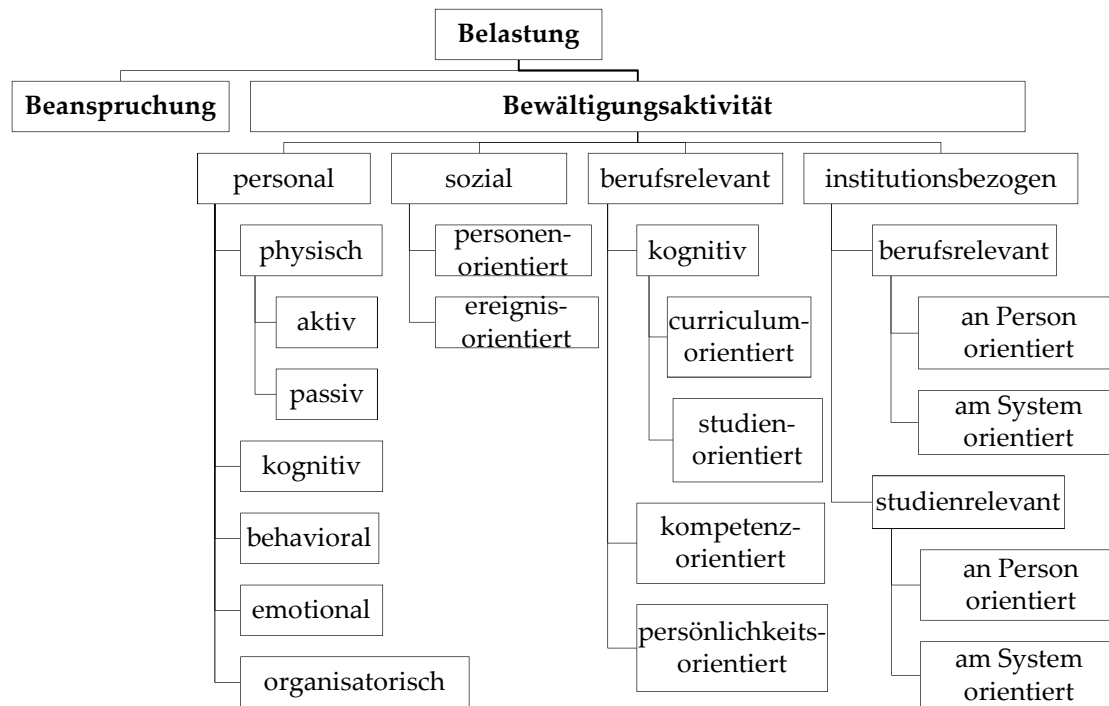


Abbildung 2: Bewältigungsaktivitäten von Studierenden des Lehrberufs (Murray-Harvey et al., 2000)

Unter *personalen* Bewältigungsaktivitäten fasst die Autorengruppe um Murray-Harvey (2000, S. 28) physische, kognitive, behaviorale, emotionale und organisatorische Bewältigungsaktivitäten zusammen. Dazu gehören z. B. sportliche Aktivitäten (physisch-aktiv) oder Entspannungstechniken (physisch-passiv; vgl. auch Mc Donald, 1993, S. 414), das pragmatische Bewerten von Anforderungen (kognitiv; vgl. auch Mc Donald, 1993, S. 414), oder die Beachtung von genügend Schlaf vor Tagen mit Unterricht in der Praktikumsklasse (behavioral). Einer personal-emotionalen Bewältigungsaktivität entsprechen z. B. unterstützende Selbstverbalisationen oder, wie Larsen (2000, S. 134) das allgemeiner formuliert, Versuche, ein belastendes Gefühl zu verändern, während eine personal-organisatorische Bewältigungsaktivität z. B. der Begrenzung der Arbeitszeit für Praktikumsvorbereitungen bzw. nach Larsen (2000, S. 133) dem Versuch, eine konkrete Situation zu verändern, entspricht (vgl. z. B. auch Lazarus, 1995, S. 217; Krause & Dorsemagen 2007, S. 66).

Zu den sozialen Bewältigungsaktivitäten zählen Murray-Harvey et al. (2000, S. 28 f.) entweder den Austausch mit vertrauten Personen (personenorientiert) oder die Ablenkung durch Ereignisse wie z. B. ein Treffen mit Mitstudierenden (ereignisorientiert).

Den *berufsrelevanten* Bewältigungsaktivitäten ordnen die Autorinnen und Autoren (Murray-Harvey et al., 2000, S. 28) Regulationshandlungen zu, die z. B. das Vorwissen für die Unterrichtstätigkeit ergänzen (curriculumsorientiert), die Orientierung im Studium erleichtern (studienorientiert), berufsrelevante Kompetenzen verändern (z. B. detailliertere Unterrichtsplanungen erstellen) oder Aspekte der eigenen Persönlichkeit aufgrund der gegebenen Unterrichtssituation zu erweitern suchen (z. B. Erhöhung der Flexibilitäts- oder Anpassungsleistung).

Die Kategorie berufsrelevante Bewältigungsaktivitäten ist für die Beschreibung von Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden insofern von hoher Bedeutung, als sie die in der Emotionspsychologie gebräuchliche Systematisierung in physische, kognitive, behaviorale, emotionale und organisationale Bewältigungsaktivitäten in Bezug auf die berufliche Situation von Primarlehrberufstudierenden im Praktikum präzisiert. Auf von Murray-Harvey et al. (2000) nicht aufgenommene, ebenfalls berufsbezogen- kompetenzorientierte Bewältigungsstrategien verweisen Morton, Vesco, Williams und Awender (1997, S. 75) in ihrer Untersuchung mit Messungen des Angstniveaus von Primarlehrberufstudierenden vor und nach dem 1. Praktikum hin. Sie zeigen auf, dass die Durchführung von Unterricht trotz Angst nicht nur ein beanspruchender Faktor, sondern eben auch eine günstige, berufsrelevant-kompetenzorientierte Bewältigungsaktivität darstellt. Dies insofern, als die laufenden Erfahrungen beim Unterrichten die Angst vor dem Unterrichten aufgrund der günstigen, kompetenzverändernden Bewältigungsaktivität „unterrichten“ reduzieren. Dem beanspruchenden Faktor *Angst* kann also insofern auch eine positive Wirkung zugesprochen werden, als er als Warnsystem eine Hinweisfunktion übernimmt und womöglich zur günstigen Bewältigungsaktivität *trotzdem unterrichten* führt, die Lernprozesse mit einschließt und damit die Entwicklung von Expertise

und Belastbarkeit im Lehrberuf bzw. den Aufbau von Schutzfaktoren begünstigt (vgl. z. B. auch Rudow, 1994, S. 46 f. ; Mayr, 2010, S. 83).

Die Erhöhung von konformem Verhalten im Praktikum oder umgekehrt, das vermehrte Ergreifen von Initiative (vgl. z. B. auch Mc Donald, 1993, S. 410; Mahlios, Soroka, Engstrom & Massengill Shaw, 2008, S. 75 f.) entspricht im System von Murray-Harvey (2000) hingegen einer berufsrelevanten, persönlichkeitsorientierten Bewältigungsaktivität.

Institutionsbezogene Bewältigungsaktivitäten erfolgen nach Murray-Harvey et al. (2000, S. 29) auf der übergeordneten Ebene entweder am Praktikumsort (institutionsbezogen-berufsrelevant-personenorientiert: z. B. Gespräch mit der Praktikumslehrperson; institutionsbezogen-berufsrelevant-systemorientiert: z. B. Gespräch mit der Schulleiterin) oder an der Hochschule (institutionsbezogen-studienrelevant-personenorientiert: z. B. Gespräch mit dem Mentor; institutionsbezogen-studienrelevant: z. B. Informationsbeschaffung über Studienanforderungen auf der Homepage der Hochschule).

Ergänzend zur Systematisierung von Murray-Harvey et al. (2000) ist auf einer weiteren Ebene gerade in Zusammenhang mit der Messung von Bewältigungsaktivitäten zu beachten, inwiefern eine von Primarlehrberufstudierenden gewählte Bewältigungsaktivität die Auseinandersetzung mit der auslösenden Belastungsgrösse oder dem auslösenden Belastungsfaktor anstrebt oder diese Auseinandersetzung eben geradezu vermeidet (vgl. z. B. auch Parkinson & Totterdell, 1999, S. 297; Montgomery & Rupp, 2005, S. 465). Die zusammengefassten Befunde von Augustine und Hemenover (2009, S. 1216) weisen jedoch vor allem darauf hin, dass *vermeidende* Bewältigungsaktivitäten einen günstigen Einfluss auf die Reduktion von zu hoher Beanspruchung zu haben scheinen.

Die Durchsicht der wenigen Untersuchungen, die sich mit Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden befassen und die Aufnahme von Überlegungen

aus der Bewältigungsstrategieforschung verdeutlichen erstens, dass die Einstufung von Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden anhand von vorgegebenen Kriterien womöglich zu wenig berücksichtigen kann, ob die eingestuften Bewältigungsaktivitäten auch tatsächlich einer der Bewältigungsaktivitäten entsprechen, welche die Primarlehrberufstudierenden zur Bewältigung einer spezifisch berufsrelevanten Teilbelastungen und Teilbeanspruchungen wählen würden. Denn die vorgängig vorgelegte und ergänzte Systematisierung von Murray-Harvey et al. (2000) zeigt eine hohe Zahl an zielführenden Bewältigungsaktivitäten, die in Zusammenhang mit ein und derselben Belastung gewählt werden können. Es wird damit zweitens unübersehbar, dass Bewältigungsaktivitäten im Rahmen von standardisierten Situationen in Berufseignungsabklärungen, dies z. B. in Verbindung mit den beanspruchenden Faktoren *Beurteilung durch die Praktikumslehrperson* oder *Beurteilung durch die institutionell zugeteilte Beurteilungsperson* mit berufsrelevanten Bewältigungsaktivitäten höchstens zufällig übereinstimmen können. Die Systematisierung von Murray-Harvey et al. (2000) richtet drittens den Blick neu auf berufsrelevant-kognitive Bewältigungsaktivitäten sowie institutionsbezogene-berufsrelevante Bewältigungsaktivitäten, die sich auf eine konkrete Schule und ihre Mitbeteiligten beziehen und die damit das bis anhin im Zentrum von entsprechenden Publikationen stehende Spannungsfeld zwischen kompetenz- oder persönlichkeitsorientierten Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden um einen zentralen Aspekt erweitern.

Neben der Aufgabe für die Einstufung der Belastbarkeit von tatsächlichen Belastungen auszugehen und der Notwendigkeit, diejenigen Bewältigungsaktivitäten der Primarlehrberufstudierenden identifizieren zu können, welche die Primarlehrberufstudierenden in berufsrelevanten Situationen tatsächlich beobachtbar wählen, stellen sich auch mehrere messtheoretische Probleme. Sie werden im folgenden Abschnitt, geordnet nach fünf Gruppen, vorgestellt (anforderungsspezifische, verfahrensspezi-

fische, teilnehmendenspezifische, beobachterbedingte, erfassungsbedingte Anforderungen; Semmer & Udrys, 2004, S. 310; Höft, 2007, S. 481).

2.1.4 Probleme der Messung von Bewältigungsaktivitäten

Arbeitspsychologische, stresstheoretische und emotionspsychologische Befunde zeigen auf, dass die Einstufung von Bewältigungsaktivitäten auf der *Anforderungsseite* vorwiegend nur im konkreten und wiederholten Kontext der jeweiligen Person-Umwelt-Interaktion wie z. B. im Verlauf des Unterrichtens interpretierbar werden (vgl. z. B. auch Lüthi, 1992, S. 41; Lazarus, 1995, S. 221; Schuler, 2007, S. 432; Augustine & Hemenover, 2009, S. 1189). Da berufsrelevante Belastungen während dem 1. Studienjahr des Primarlehrberufs den konkreten Belastungen bzw. den damit verbundenen Bewältigungsaktivitäten der späteren Lehrtätigkeit jedoch noch kaum entsprechen, können aufgrund der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten im 1. Studienjahr kaum Aussagen über die Art und Weise der Bewältigung von berufsrelevanten Belastungen und Beanspruchungen in der späteren beruflichen Lehrtätigkeit gemacht werden. Aussagen über die Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden zu Ende des 1. Studienjahres können damit nur eine geringe prognostische Aussagekraft aufweisen (vgl. z. B. auch Lüthi, 1992, S. 40; Bühner, 2006, S. 38; Nieskens & Hanfstingl, 2008, S. 1; Wolters & Kummerich, 2008, S. 9; Fuchs, Lauener & Luthiger, 2008, S. 2; Sieland, 2008, S. 57) oder sie prüfen insbesondere Bewältigungsaktivitäten, die während dem Primarlehrberufstudium noch weiterentwickelt werden sollten (vgl. Lüthi, 1992, S. 42). Die Frage, inwiefern die Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden in Zusammenhang mit belastenden Situationen während der Ausbildung überhaupt mit der (günstigen) Bewältigung von Beanspruchungen im späteren Lehrberuf zu tun haben, ist zur Zeit nicht durch entsprechende Längsschnittstudien untersucht (vgl. z. B. Fuchs et al., 2008, S. 25; Seibert, 2008, S. 7). Die Prognose über Bewältigungsaktivitäten in der zukünftigen, beanspru-

chenden Situation im beruflichen Umfeld hängt vom jeweiligen Lebensabschnitt und dem Entwicklungskontext der Primarlehrberufstudierenden ab. Die zukünftige, gegenseitige Beeinflussung von Berufsanforderungen am jeweiligen Schulort und den Primarlehrberufstudierenden kann nicht in die Prognose aufgenommen werden (vgl. z. B. Schaper, 2007, S. 224). Ein Zusammenhang zwischen Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden zu Studienbeginn und Belastbarkeit im späteren Primarlehrberuf wird von Hanfstingl und Mayr (2007, S. 55) allerdings als wahrscheinlich angenommen und auch von Rauin (2008, S. 89) vermutet.

Auf der *verfahrensspezifischen Seite* von Berufseignungsverfahren ist nicht gesichert, ob die vorgelegten Belastungen tatsächlich Beanspruchungen auslösen und damit die interessierenden Bewältigungsaktivitäten auslösen. So weisen Assessments zum Beispiel eine hohe soziale Validität auf, werden Ansprüchen der Konstruktvalidität jedoch kaum gerecht (Bieri-Buschor, 2006, S. 58; Höft, 2007, S. 481; Kleinmann, Melchers, König, & Klehe, 2007, S. 70 f., 81 f.). Ein und dieselbe Situation oder ein und derselbe Faktor können je nachdem als angemessene Beanspruchung oder auch als zu hohe Beanspruchung wahrgenommen werden (vgl. z. B. Lazarus, 1995, S. 220 f.; Schuler & Höft, 2004, S. 310; Petanjek, 1997, S. 857). Gerade weil die Wahrnehmung von Belastung und Beanspruchung auch stark von der aktuellen Verfassung oder dem Kontext abhängt, kann ihr Auftreten kaum in einen allgemein messbaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhang gestellt werden (Rohmert, 1984; S. 196; Schönwälder, 1997, S. 199). Weiter wird womöglich die Breite möglicher Bewältigungsaktivitäten nicht oder zu breit ausgeschöpft, dies umso mehr, als die Bewältigung von Teilbeanspruchungen so wie jedes Verhalten aus einem komplexen Gefüge aus zeitlich verteilten, länger oder kürzer dauernden Handlungen, Kognitionen und Emotionen und auch gleichzeitig nebeneinander verlaufenden Prozessen besteht (vgl. z. B. Broverman, 1962, S. 304; Lazarus, 1995; S. 221; Schuler & Höft, 2004, S. 310). Es ist also nicht gesichert, inwiefern überhaupt die gewünschten oder typischen Bewältigungsaktivitäten oder ein *zu wenig* oder *zu viel* an Bewältigungsaktivitäten eingestuft

werden. Dies entspricht aus testtheoretischer Sicht dem Problem der Unter- oder Überrepräsentation eines zu erfassenden Konstrukts (Messick, 1995, S. 742). Es besteht also grundsätzlich die Schwierigkeit, über standardisierte Instrumente zu verfügen, welche das Konstrukt *günstige Bewältigungsaktivität* als Voraussetzung für die Eignung zum Lehrberuf zuverlässig interpretierbar messen (vgl. z. B. Fuchs, 2008, S. 38; Mägdefrau, 2008, S. 18; Wolters & Kummerich, 2008, S. 9).

Aus Sicht der *Primarlehrberufstudierenden* können die in einer Beurteilungssituation eingestuften Bewältigungsaktivitäten durch anforderungsrelevante bzw. konstrukt-irrelevante Kognitionen beeinflusst werden (vgl. z. B. Schuler & Höft, 2004, S. 310; Bühner, 2006, S. 40). So kann z. B. bereits die Ankündigung der Einstufung von *Belastbarkeit* eine zu hohe Belastung bzw. entsprechend ungünstige Kognitionen oder Bewältigungsaktivitäten auslösen (Kersting, 1998, S. 83). Detailliert stellt Marcus (2003, S. 145) anforderungsrelevante Kognitionen und Fähigkeiten als Aspekte legitimer Interaktionsregulation im Sinne einer intelligenten Anpassung an die Erfordernisse einer Situation dar. Sie äussern sich in der Fähigkeit,

- die Erwartungen der relevanten Entscheidungsträger möglichst genau zu erkennen (rezeptive Selbstdarstellung),
- entsprechend den Erwartungen zu handeln, vorausgesetzt, sie wurden richtig interpretiert (Selbstdarstellungsperformanz),
- sich den Erwartungen entsprechend anzupassen (Selbstdarstellungsmotivation).

In der Literatur zur Personalauswahl werden solche teilnehmendenbedingten Interaktionsregulationen als *Effekt der sozialen Erwünschtheit, Verstellung, Verfälschung, Verzerrungstendenzen, Impression Management* oder *Selbstbeurteilungstendenzen* bzw. *verfälschende Effekte* beschrieben (Marcus, 2003, S. 139). Wenn solche verfälschenden Effekte als sozial intelligente Anpassung an die Erfordernisse einer konkreten Bean-

spruchung z. B. im Rahmen eines Assessments oder einer Befragung aufgefasst werden (vgl. Marcus, 2003, S. 144), so verzerren sie die Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten genau so wenig, wie dies auch die *Bewältigungsaktivität Anpassung von* Bewerbenden während eines real geführten Bewerbungsgesprächs nicht tun. Auch nach Schuler und Höft (2004, S. 325) wird das Spannungsfeld zwischen verfälschenden Effekten von Seiten der Teilnehmenden und Verzerrungstendenzen von Seiten der Beobachtenden insofern überschätzt, als ein eher geringer Zusammenhang zwischen verfälschenden Effekten und Massen der Genauigkeit eines Instrumentes bestehen und Urteile zudem frei von verfälschenden Verzerrungstendenzen und trotzdem falsch sein können. Die weit verbreitete Überschätzung von verfälschenden Effekten in Zusammenhang mit Vorgesetzten- und Selbstbeurteilungen bestätigt auch Moser (1999, S. 16). So zeigen sowohl Selbstbeurteilungen von Mitarbeitenden wie auch Vorgesetztenurteile erhöhte Mildetendenzen bzw. erhöhte Mittelwertstendenzen und reduzierte Streuungstendenzen, wenn auch für die Vorgesetztenurteile in geringerem Masse.

Weiter wird die Genauigkeit der Einstufung einer Bewältigungsaktivität auf der *beobachterbedingten* Seite womöglich durch die Dauer der Zusammenarbeit zwischen einstufender und eingestufter Person beeinflusst (vgl. z. B. Schuler, Funke, Moser & Donat, 1995, S. 151 f.). So liegt eine längere Zusammenarbeit zwischen Praktikumslehrkräften und Primarlehrberufstudierenden im dreiwöchigen Blockpraktikum vor, nicht jedoch z. B. im Rahmen eines eintägigen Assessments oder eines Berufseignungsgesprächs.

Ein weiteres Problem bei der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten kann aus *erfassungsspezifischer* Sicht darin liegen, dass das Beobachtungs- und Einstufungssystem nicht professionell geschulte Beobachtende überfordert (Schuler & Höft, 2004, S. 310; Schuler, 2007, S. 48).

Nicht zuletzt ist jedes Berufseignungsverfahren mit dem Problem der potentiellen Falschzuweisung verbunden (Mädgefrau, 2008, S. 19), da der Erfolg eines Berufseignungsverfahrens nicht nur von der Validität des Verfahrens, sondern auch vom wahren Anteil der tatsächlich geeigneten Primarlehrberufstudierenden (Grundquote) sowie der Selektionsquote (Anteil Ausgewählte als geeignet/ungeeignet) abhängt (vgl. z. B. Schuler & Höft, 2004, S. 331 ff.). Damit verbunden stellt sich auch die Frage, inwiefern ein Berufseignungsverfahren nur ungeeignete Primarlehrberufstudierende identifizieren soll oder auch explizit den Anspruch erhebt, sehr geeignete Primarlehrberufstudierende zu erkennen (Rotter & Reintjes, 2010, S. 39).

2.2 Folgerungen, Fragestellungen und Hypothesen

Aus dem vorangegangenen Abschnitt geht hervor, dass die Forschung über die Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden noch kaum Antworten liefert. Wird in Verbindung mit der Präzisierung des Begriffs Belastbarkeit im Rahmen des Belastungs-Beanspruchungskonzepts die Frage gestellt, welche berufsrelevanten Belastungen für Primarlehrberufstudierende als Basis zur Einstufung von Berufseignung überhaupt von Bedeutung sind, so fällt eine Antwort schwer. Aufgrund der unterschiedlich hohen Häufigkeitsangaben zu vorliegenden Teilbelastungen lässt sich kaum praktischer Nutzen ziehen, wenn es darum geht, für die Einstufung der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden generalisierbare beanspruchende Situationen zu identifizieren. Bevor also überhaupt Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden im Rahmen von Berufseignungsverfahren eingestuft werden können, ist die Kenntnis tatsächlich belastender, beanspruchender und berufsrelevanter Situationen aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden erforderlich. In einem ersten Schritt stellt sich deshalb die Frage, welche Belastungsgrößen oder Belastungsfaktoren identifiziert werden können, die womöglich generalisierbare

Beanspruchungssituationen zur Einstufung von Bewältigungsaktivitäten im Rahmen von Berufseignungsabklärungsverfahren erkennen lassen. Ausgehend von den Vorarbeiten wird in Bezug auf berufsrelevante Teilbelastungen und Teilbeanspruchungen erwartet, dass die Planung und Durchführung von Unterricht und das damit verbundene Zeitmanagement, Aspekte von Klassenführung sowie der Umgang mit Heterogenität im Zentrum der berichteten Belastungen stehen.

Fragestellungen 1.1 bis 1.3:

- 1.1 Welches sind generalisierbare Belastungen, von denen Primarlehrberufstudierende im 1. Studienjahr an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen berichten?
- 1.2 In welchem Ausmass entsprechen diese Situationen Belastungen des künftigen, beruflichen Alltags?
- 1.3 Geben die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2008 Belastungen gleich hoch an wie die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2009?

Aus messtheoretischer Sicht stellt sich zweitens die Frage der Konstruktvalidität bzw. die Frage nach der zuverlässigen Anwendbarkeit eines Messverfahrens zur Einstufung von Bewältigungsaktivitäten. Denn erst eine hohe Konstruktvalidität kann Grundlagen zur Überprüfung von Kriteriumsvaliditäten bereitstellen (Kersting, 2004, S. 84). Deshalb soll in der zweiten Fragestellung im Sinne der Überprüfung der Konstruktvalidität untersucht werden, inwiefern an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen ausgewählte Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden im Assessment, im Praktikum und in der Lerngruppe mit der Selbstein-

stufung der eignen Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden korrelieren (Konstruktvalidität: konvergente Validität).

Es wird erstens erwartet, dass die Fremdeinstufungen von Bewältigungsaktivitäten durch die Assessorinnen und Assessoren, Praktikumsleitenden und Dozierenden und die Selbsteinstufungen von Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden anhand von zwei ausgewählten standardisierten Instrumenten in die gleiche Richtung gehen.

Zudem werden zweitens die Selbsteinstufungen der Primarlehrberufstudierenden miteinander verglichen (Paralleltestreliabilität). Es wird ebenfalls erwartet, dass ähnliche Aussagen aus den beiden Instrumenten in die gleiche Richtung weisen.

Fragestellungen 2.1 und 2.2:

2.1 Stufen Assessoren und Assessorinnen im Assessment, Praktikumsleitende im Praktikum sowie Dozierende während des Unterrichts die Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden gleich ein wie die Primarlehrberufstudierenden ihre Bewältigungsaktivitäten anhand einer selbst bestimmten, beanspruchenden Situation ?

Hypothese 2 1.1 Die Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten durch Beurteilende im Assessment, im Praktikum und in der Lerngruppe anhand von Kriterien zur Belastbarkeit an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen und die Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten anhand von ähnlich formulierten Aussagen zu *Regulationskompetenz, Resilienz und Konfrontationsbereitschaft* (SEK-27) sowie zu *offensiver Problembewältigung*

(AVEM) durch die Primarlehrberufstudierenden selbst korrelieren positiv.

Hypothese 2.1.2 Die Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten durch Beurteilende im Assessment, im Praktikum und in der Lerngruppe anhand von Kriterien zur Belastbarkeit an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen und die Einstufungen von *Resignationstendenz* (AVEM) durch die Primarlehrberufstudierenden korrelieren negativ.

2.2 Stehen die Einstufungen von Aussagen des SEK-27 in Zusammenhang mit den Einstufungen von Aussagen des AVEM ?

Hypothese 2.2.1 Regulationskompetenz (SEK-27) korreliert negativ mit Resignationstendenz (AVEM).

Hypothese 2.2.2 Resilienz (SEK-27) korreliert negativ mit Resignationstendenz (AVEM).

Hypothese 2.2.3 Konfrontationsbereitschaft (SEK-27) korreliert positiv mit offensiver Problembewältigung (AVEM).

Ökonomische und gesundheitspsychologische Gründe, Ansprüche an die Qualitätssicherung der Ausbildung von Lehrpersonen sowie die Forderung nach einer möglichst frühen Konfrontation von Primarlehrberufstudierende mit den Anforderungen des Lehrberufs sind Ziele, welche die Durchführung von Berufseignungsabklärungen im 1. Studienjahr des Lehrberufs rechtfertigen. Angestrebt wird dabei insbesondere die Identifizierung von Studierenden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit die Teilbelastungen und Teilbeanspruchungen des Lehrberufs aufgrund von ungünstigen, tätigkeitsspezifischen Bewältigungsaktivitäten nicht erfüllen werden. In diesem Zusammenhang wird in der dritten Fragestellung anhand von Extremgruppenvergleichen untersucht, inwiefern die Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten

im Verlauf des Assessments an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen und die Einstufungen der eigenen Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden selbst anhand von Aussagen aus dem SEK-27 (Berking & Znoj, 2008) und dem AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) dieselben Primarlehrberufstudierenden als nicht belastbar identifizieren.

Fragestellung 3:

Identifizieren die Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten im Assessment und die Einstufungen der Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden selbst die gleichen Primarlehrberufstudierenden als nicht belastbar?

Hypothese 3.1 Primarlehrberufstudierende, die im Assessment als nicht belastbar eingestuft werden, stufen ihre *Regulationskompetenz*, *Resilienz*, *Konfrontationsbereitschaft* und ihre *offensive Problembewältigung* tiefer ein als Primarlehrberufstudierende, die im Assessment als belastbar eingestuft werden.

Hypothese 3.2 Primarlehrberufstudierende, die im Assessment als nicht belastbar eingestuft werden, stufen ihre *Resignationstendenz* höher ein als Primarlehrberufstudierende, die im Assessment als belastbar eingestuft werden.

Gegen die Integration von Selbstbeurteilungsverfahren und für die Favorisierung von Fremdbeurteilungen von Primarlehrberufstudierenden spricht die weit verbreitete Annahme der Wirkungen von nach oben orientierten, verfälschenden Selbstbeurteilungstendenzen. Nach Marcus (2003, S. 139) lassen sich jedoch z. B. anforderungsrelevante Kognitionen von Primarlehrberufstudierenden in Zusammenhang mit selektiven Berufseignungssituationen wie bereits erwähnt als legitime Interaktionsregulationshandlungen interpretieren. Diese Interaktionshandlungen zeigen sich

bei jedem Studierenden in jeder Auswahl-situation, unabhängig vom verwendeten Einstufungsverfahren (vgl. auch Schuler & Höft, 2004, S. 325). Im Sinne von Marcus (2003, S. 139) kann erwartet werden, dass sich Unterschiede bezüglich der Selbsteinstufung der eigenen Bewältigungsaktivitäten in den obersten und den untersten 25 % der Verteilungen abbilden. Es stellt sich deshalb die folgende vierte Frage:

Fragestellung 4:

Zeigen sich signifikante Unterschiede in der Einstufung der eigenen Bewältigungsaktivitäten zwischen den unteren 25 % und den oberen 25 % der Einstufungen aller Primarlehrberufstudierenden?

Hypothese 4.1 Die Einstufung von *Regulationskompetenz*, *Resilienz*, *Konfrontationsbereitschaft* und *offensiver Konfrontationsbereitschaft* der unteren 25 % aller Einstufungen der Primarlehrberufstudierenden liegt signifikant tiefer als die Einstufungen der oberen 25 % aller Primarlehrberufstudierenden.

Hypothese 4.2 Die Einstufung der *Resignationstendenz* der unteren 25% aller Primarlehrberufstudierenden liegt signifikant höher als die Einstufung der oberen 25 % aller Primarlehrberufstudierenden.

Wird in Zusammenhang mit der Abklärung der Berufseignung angestrebt, dass Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden in Verbindung mit einer in einem gegebenen Kontext und einer gegebenen, aktuellen Verfassung vorliegenden, tatsächlich deutlich belastenden Situation eingestuft werden, so müssen aus emotions- und organisationspsychologischer sowie aus stresstheoretischer Sicht neben der Kenntnis der personenspezifischen Belastungsfaktoren auch die Wichtigkeit und Stärke der belastenden Situation als Einflussgrößen im Sinne von Beanspruchungen erfasst werden. Die Mitberücksichtigung der Beanspruchung kann womöglich Unterschiede zwischen Primarlehrberufstudierenden mit hoch eingestuf-

ten Bewältigungsaktivitäten und Primarlehrberufstudierenden mit tief eingestuften Bewältigungsaktivitäten erklären. Damit verbunden stellt sich fünftens die Frage, inwiefern die wahrgenommene Wichtigkeit oder Stärke bzw. der tiefe oder hohe Beanspruchungsgrad einer belastenden Situation Unterschiede in Bezug auf die Einstufung der eigenen Bewältigungsaktivitäten nach sich zieht:

Fragestellung 5:

Zeigen sich Unterschiede in der Einstufung der eigenen Bewältigungsaktivitäten zwischen Primarlehrberufstudierenden, welche die gewählte Situation als sehr wichtig oder sehr stark belastend für sich einstufen und Primarlehrberufstudierenden, welche die gewählte Situation als wenig wichtig oder wenig stark belastend für sich einstufen?

Hypothese 5.1 Primarlehrberufstudierende, welche die belastende Situation als sehr wichtig einstufen, liegen in den Einstufungen von *Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft* und *offensiver Konfrontationsbereitschaft* tiefer und bezüglich der *Resignationstendenz* höher als Primarlehrberufstudierende, welche die gewählte Belastung als wenig wichtig einstufen.

Hypothese 5.2 Primarlehrberufstudierende, welche die Situation als stark belastend einstufen, liegen in den Einstufungen von *Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft* sowie *offensiver Konfrontationsbereitschaft* tiefer und bezüglich der *Resignationstendenz* höher als Primarlehrberufstudierende, welche die Stärke der Belastung als tief einstufen.

3 Methoden

Der folgende Teil der Arbeit legt dar, wie die vorgelegten Fragestellungen und Hypothesen beantwortet werden. Tabelle 2 gibt dabei in einem ersten Schritt einen Überblick über die zwei Befragungsphasen des empirischen Teils, die jeweiligen Fragestellungen und die untersuchten zwei Stichproben. Im Anschluss an diese Übersichtstabelle werden der Untersuchungskontext und die Durchführung der Befragungen, die Stichprobe, die verwendeten Instrumente sowie die Auswertungsverfahren genauer beschrieben.

Tabelle 2: Untersuchungsphasen, Fragestellungen und Stichproben

Phase/ Zeit- punkt der Erfassung von Belastbarkeit	Fragestellung	Stichprobe
Befragung I: 18./19./20. August 2009 (pro Tag eine Gruppe)	1.1 Welches sind generalisierbare Belastungen, von denen Primarlehrberufstudierende im 1. Studienjahr an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen be- richten? 1.2 In welchem Ausmass entsprechen diese Situationen Belastungen des künftigen, beruflichen Alltags?	129 Primarlehr- beruf studierende/ 1. Studienjahr (Jahrgang 2008; PHSG)
Befragung II: 17./18./19. August 2010 (pro Tag eine Gruppe)	1.3 Geben die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahr- gangs 2008 Belastungen gleich hoch an wie die Primar- lehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2009? 2.1 Stufen Assessoren und Assessorinnen im Assessment, Praktikumsleitende im Praktikum sowie Dozierende während des Unterrichts die Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden gleich ein wie die Primarlehrberufstudierenden ihre Bewältigungsaktivitä- ten anhand einer selbst bestimmten, beanspruchenden Situation ?	& 170 Primarlehr- beruf- studierende/ 1. Studienjahr (Jahrgang 2009; PHSG)

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Identifizieren die Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten im Assessment und die Einstufungen der Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden selbst die gleichen Primarlehrberufstudierenden als nicht belastbar? 4. Zeigen sich signifikante Unterschiede in der Einstufung der eigenen Bewältigungsaktivitäten zwischen den unteren 25 % und den oberen 25 % der Einstufungen aller Primarlehrberufstudierenden? 5. Zeigen sich Unterschiede in der Einstufung der eigenen Bewältigungsaktivitäten zwischen Primarlehrberufstudierenden, welche die gewählte Situation als sehr wichtig oder sehr stark belastend für sich einstufen und Primarlehrberufstudierenden, welche die gewählte Situation als wenig wichtig oder wenig stark belastend für sich einstufen? 	
Befragung II, 17./18./19. August 2010, (pro Tag eine Gruppe)	2.2 Stehen die Einstufungen von Aussagen des SEK-27 in Zusammenhang mit den Einstufungen von Aussagen des AVEM ?	170 Primarlehrberufstudierende/ 1. Studienjahr (Jahrgang 2009; PHSG

3.1 Untersuchungskontext und Durchführung der Befragung

An der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen ist ein Kriterienraster zur Eignungsabklärung Grundlage zur Beurteilung der Berufseignung von Primarlehrberufstudierenden (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, 2008). Das Kriterium *Belastbarkeit/ emotionale Stabilität* wird neben Aspekten zum *Kommunikations-, Kooperations- sowie Führungsverhalten im Bereich Verändern und Bestehen* durch Dozierende des Studienbereichs Berufs- und Studienkompetenzen, durch die Praktikumslehrperson sowie durch Assessorinnen und Assessoren im Rahmen eines Assessments am Ende des 1. Studienjahres eingestuft. Die Einstufung

der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden beruht damit an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen allein auf Fremdeinstufungen.

Im Rahmen der Eignungsabklärungen der Jahre 2009 sowie 2010 wurden alle Primarlehrberufstudierenden der Studienjahrgänge 2008 und 2009 an den dreimal durchgeführten, abschliessenden Assessmenttagen eingeladen, an einer fakultativen Befragung teilzunehmen (Studienjahrgang 2008: 18./19./20. August 2009; Studienjahrgang 2009: 17./18./19. August 2010). Die Befragung wurde unmittelbar nach Beendigung der Assessmentaufgaben zwischen 14.20 und 15.15 Uhr durchgeführt, während die Kurzbesprechung der Assessmentresultate mit den Assessorinnen und Assessoren erst auf 16 Uhr angesetzt worden war, um eine Beeinflussung der Primarlehrberufstudierenden durch ein zu früh erfolgtes Feedback über deren Resultate zu vermeiden. Die Primarlehrberufstudierenden waren gebeten worden, ihre privaten Laptops mitzubringen, damit die vorgesehene Befragung direkt auf OLAT 6 (1999) absolviert werden konnte. Die Instruktion und Befragung dauerte bei beiden Studienjahrgängen rund 40 Minuten. Die Rücklaufquote betrug für den Studienjahrgang 2008 hundert Prozent, für den Studienjahrgang 2009 81,3 Prozent. Begünstigend für diese hohen Rücklaufquoten war sicher der Umstand, dass mit der Befragung ein Thema aufgegriffen wurde, welches die Primarlehrberufstudierenden in hohem Mass betraf. Weiter haben vermutlich auch der Zeitpunkt der Befragung sowie die Vertrautheit mit OLAT 6 zu diesen beachtlichen Rücklaufquoten beigetragen.

3.2 Stichprobe

Die Untersuchungsstichprobe umfasste ursprünglich 308 Primarlehrberufstudierende der Studienjahrgänge 2008 und 2009 an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. Die Stichprobe des Studienjahrganges 2008 musste um fünf, die

Stichprobe des Jahrganges 2009 um vier Fälle reduziert werden, weil keine beanspruchende Situation angegeben wurde. Die verbleibenden 299 Primarlehrberufstudierenden ($n_{2008} = 129$; $n_{2009} = 170$) bilden bezüglich Vorbildung, Jahrgang, Geschlecht und Wohnkanton eine repräsentative Stichprobe für die Primarlehrberufstudierenden des 1. Studienjahrs im Kanton St. Gallen.

Rund 51 % der Primarlehrberufstudierenden verfügen über eine gymnasiale Maturität. 38 % bzw. 11 % sind über den Zugang via Berufsmaturität oder Fachmaturität an die Pädagogische Hochschule gekommen. Diese Verteilung entspricht der Verteilung an anderen pädagogischen Hochschulen der Schweiz (vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 230).

Die Jahrgänge der Befragten (Tabelle 3) lassen sich in die Gruppen der im Jahr 2010 unter 20-jährigen (3 %), 20- bis 28-jährigen (95 %) und über 28-jährigen Primarlehrberufstudierenden (2 %) aufteilen:

Tabelle 3: Verteilung der Jahrgänge: Studienjahrgänge 2008 und 2009 ($n = 299$)

Jahrgang	1965– 1979	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	Total
weiblich	1	3		3	3	12	46	79	88	29	9	273
männlich	4		2	3		3	3	5	5		1	26

Mit 91 % weiblichen und 9 % männlichen Primarlehrberufstudierenden liegt die Verteilung nach Geschlechtern über dem seit mehreren Jahren an den Pädagogischen Hochschulen beobachteten Verhältnis von rund 4 : 1 zugunsten der weiblichen Primarlehrberufstudierenden (vgl. auch Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2007, S. 166; 2010, S. 238). Zu beobachten ist eine Zunahme an älteren Primarlehrberufstudierenden. Womöglich wird diese Tendenz nach sich

ziehen, dass für ältere Primarlehrberufstudierende zusätzlich angepasste Verfahren der Einstufung von Belastbarkeit erforderlich werden.

76 % der Primarlehrberufstudierenden sind im Trägerkanton St. Gallen wohnhaft, 17 % der Primarlehrberufstudierenden wohnen in den benachbarten Kantonen Appenzell Ausser- und Innerrhoden und Thurgau sowie dem Fürstentum Liechtenstein. 6 % aller Primarlehrberufstudierenden stammen aus den Kantonen Zürich, Appenzell Ausser- und Innerrhoden, Genf, Glarus, und Schwyz. 1 % der Primarlehrberufstudierenden wohnt im österreichischen Vorarlberg. Die Mehrheit der Primarlehrberufstudierenden stammt aus institutionsnahen Kantonen. Dies steht in Übereinstimmung mit der Verteilung der Herkunftskantone von Primarlehrberufstudierenden an anderen pädagogischen Hochschulen (vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 228).

3.3 Instrumente

3.3.1 Erfassung einer belastenden Situation im 1. Studienjahr

Die Primarlehrberufstudierenden der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen waren nach Erhalt einer mündlich gegebenen Instruktion (vgl. Anhang B, Tabelle 15) dazu angehalten, nach der Angabe von Namen, Vornamen, Alter, Lerngruppe und Geschlecht eine Situation in ein Freitextfeld auf OLAT 6 (1999) zu notieren, die Sie im 1. Studienjahr als belastend wahrgenommen hatten (vgl. Anhang B, Tabelle 16). Im Anschluss an das offene Textfeld wurden Wichtigkeit und Stärke des „zu viel“ anhand einer je eigenen, zehn-stufigen Skala erfragt (vgl. Anhang B, Tabelle 17).

Nach der Beantwortung von 9 Items zu ausgewählten Bewältigungsaktivitäten für die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2008 sowie 21 Items zu ausgewählten Bewältigungsaktivitäten für die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2009 (SEK 27, Berking & Znoj, 2008; AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008) erhielten nur die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2009 im dritten und letzten Abschnitt der Befragung die von mindestens fünf Studierenden des Studienjahrgangs 2008 genannten, teilbelastenden und teilbeanspruchenden Situationen *Zeit für die Vorbereitung von Unterricht, detaillierte Unterrichtsplanung* sowie *ungünstig verlaufene Lektion* zur Einstufung in Bezug auf das Blockpraktikum von 3 Wochen vorgelegt. Die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2009 stuften die Stärke der Belastung auf einer drei-stufigen Skala ein (überhaupt nicht belastend, ein bisschen belastend, sehr belastend; vgl. Anhang B, Tabelle 18).

3.3.2 Erfassung von Bewältigungsaktivitäten

Ausgewählte Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden wurden zu vier Zeitpunkten jeweils durch Dozierende während einer Übung in der Lerngruppe (Woche 17-19), Praktikumsleitende während eines dreiwöchigen Praktikums (Woche 22-24), Assessorinnen oder Assessoren während dem Verlauf einer 10-minütigen, simulierten Situation im Assessment (Woche 33), sowie durch die Primarlehrberufstudierenden selbst auf OLAT 6 (Woche 33) eingestuft. Die Einstufung erfolgte während dem Unterricht, Praktikum und Assessment anhand von Beurteilungskriterien der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. Die Primarlehrberufstudierenden der Studienjahrgänge 2008 und 2009 stuften eine erinnerte, belastende Situation anhand von ausgewählten Aussagen eines kompetenzorientierten Fragebogens ein (SEK-27: Standardisierte Selbsteinschätzung emotionaler und kognitiver Kompetenzen, Berking & Znoj, 2008). Die Auswertung der Ergebnisse des Jahrganges 2008

zeigte an, dass der Miteinbezug eines zweiten Instrumentes die Aussagekraft der Ergebnisse erweitern könnte. Die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2009 stuften deshalb die gleiche Situation zusätzlich anhand von ausgewählten Aussagen eines persönlichkeitsorientierten Fragebogens ein (AVEM: Fragebogen zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt & Fischer, 2008). Die einzelnen Einstufungsverfahren werden im Folgenden detailliert erläutert.

3.3.2.1 Eignungsabklärung PHSG (2008)

Die Dozierenden des Studienbereichs Berufs- und Studienkompetenzen stufen die Belastbarkeit der Primarlehrberufstudierenden während drei simulierten, zweistündigen Belastungssituationen im Unterricht ein (Kooperations- und Präsentationsaufgaben in 4- bis 5er Gruppen), während die Praktikumslehrperson sie während des 3-wöchigen Blockpraktikums erfassen. Ergänzend dazu beurteilen jeweils zwei Assessorinnen und/oder Assessoren die Belastbarkeit pro Primarlehrberufstudierende im Rahmen eines simulierten Elterngesprächs von 10 Minuten. Die Belastbarkeit wird in jeder der drei Beurteilungssituationen Werten zwischen 1 bis 5 angegeben (ungenügend -sehr gut) und für die Schlussbeurteilung gemittelt (vgl. Anhang C, Tabellen 19-21: Beurteilungskriterien Lerngruppe, Praktikum, Assessment). Die einzelnen Häufigkeitsverteilungen sowie die wichtigsten Kennzahlen zu den Einstufungen der Belastbarkeit aller Primarlehrberufstudierenden der Studienjahrgänge 2008 und 2009 sind im Anhang zu finden und mit einer Tabelle von Lage und Streuung der Einstufungen ergänzt (Anhang C, Tabellen 22– 25). Aus Abbildung 3 ist die Anzahl der Primarlehrberufstudierenden in Prozent ersichtlich, die in den Studienjahrgängen 2008 und 2009 als nicht belastbar eingestuft wurden:

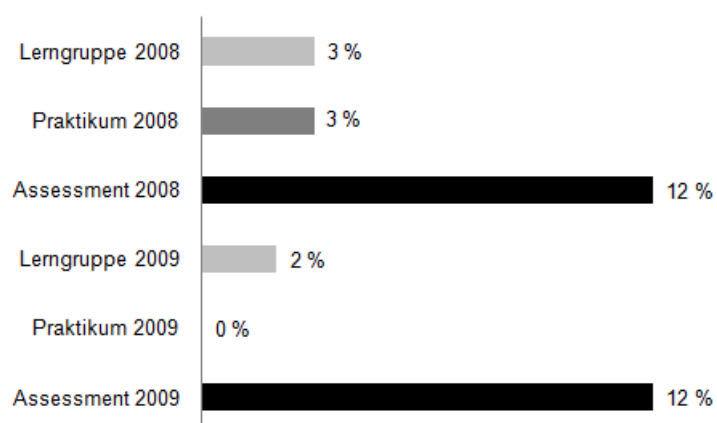


Abbildung 3: Angaben nicht belastbarer Primarlehrberufstudierender in %, Eignungsabklärungen 2009 & 2010 (Studienjahrgänge 2008 und 2009; n = 299; Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen)

Vor allem im Assessment werden nicht belastbare Primarlehrberufstudierende identifiziert (vgl. Abbildung 3). Praktikumsleitende im Blockpraktikum und Dozierende des Studienbereichs Berufs- und Studienkompetenzen hingegen übernehmen nur eine sehr niedrige bis keine Selektionsfunktion.

Trotz dieser sehr unterschiedlichen und teilweise sehr tiefen Prozentzahlen zwischen den drei Einstufungssituationen werden die Fremdeinstufung von Belastbarkeit durch Assessorinnen und Assessoren, Praktikumsleitende sowie Dozierende und die Selbsteinstufung der Primarlehrberufstudierenden miteinander verglichen (Fragestellung 2.1). Die Frage, inwieweit die Fremd- und die Selbsteinstufung die gleichen Primarlehrberufstudierenden als nicht belastbar identifizieren, wird jedoch nur noch anhand der Fremdeinstufungen durch die Assessorinnen und die Assessoren weiterverfolgt, da die Anzahl der im Blockpraktikum und im Unterricht als nicht belastbar identifizierten Primarlehrberufstudierenden zu tief liegt (Fragestellung 3).

3.3.2.2 Selbsteinschätzung emotionaler und kognitiver Kompetenzen (Berking & Znoj, 2008)

Für die kompetenzorientierte, standardisierte Einstufung von emotionaler Belastbarkeit in Zusammenhang mit einer von den Primarlehrberufstudierenden selbst gewählten, beanspruchenden Situation wurden die Items der Skalen *Regulationskompetenz*, *Resilienz* und *Konfrontationsbereitschaft* aus der State-Version des SEK-27 (Standardisierte Selbsteinschätzung emotionaler und kognitiver Kompetenzen, Berking & Znoj, 2008) verwendet, die in ihrer inhaltlichen Bedeutung nahe an den Indikatoren 2 bis 4 der Einstufung von emotionaler Belastbarkeit in der Eignungsabklärung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen liegen. Als theoretische Basis für die Konstruktion der drei Items der Skala Regulationskompetenz (positives Beeinflussen des eigenen emotionalen Erlebens) ziehen die Autoren des SEK-27 Arbeiten von Bandura (1997; zit. nach Berking & Znoj, 2008, S. 143), Catanzaro und Greenwood (1994; zit. nach Berking & Znoj, 2008, S. 143) sowie Salovey, Mayer, Goldmann, Turvey und Palfai (1995; zit. nach Berking & Znoj, 2008, S. 143) heran. Die drei Items der Skala Resilienz (effektive Emotionsregulation in Zusammenhang mit beanspruchenden Ereignissen) sowie die drei Items der Skala Konfrontationsbereitschaft (Konfrontation mit belastenden Situationen zur Erreichung wichtiger Ziele trotz negativer Gefühle) basieren nach Angaben der Autoren auf den Arbeiten von Hayes, Wilson, Glifford, Follette und Strohsal (1996) sowie einer Arbeit von Margraf und Berking (2005). Die einzelnen Items sind im Wortlaut zusammen mit den wichtigsten Kennzahlen pro Item auf der Basis der Gesamtstichprobe (Studienjahrgänge 2008 und 2009) in Anhang C zusammengestellt und mit einem Kommentar in Bezug auf ausgewählte Testgütekriterien sowie der Abbildung der Zusammenhänge zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit ergänzt (vgl. Anhang C, Tabelle 26; Abbildungen 5-7). Daran anschliessend sind die wichtigsten Kennzahlen pro Skala sowie die Abbildung von Lage und Streuung der Angaben zu den drei Skalen zu finden (vgl. Anhang C, Tabelle 27, Abbildung 8).

3.3.2.3 Fragebogen zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (Schaarschmidt & Fischer, 2008)

Ergänzend zur Einstufung der emotionalen Belastbarkeit in der Lerngruppe, im Praktikum und im Assessment sowie der kompetenzorientierten Einstufung von Bewältigungsaktivitäten anhand des SEK-27 im Studienjahrgang 2008 wurden in der zweiten Befragung im Studienjahrgang 2009 die Skalen Resignationstendenz bei Misserfolg sowie offensive Problembewältigung des übergeordneten Konstrukts *psychische Widerstandskraft* aus dem persönlichkeitsorientierten Fragebogen zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster hinzugenommen (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008), die im Wortlaut teilweise ebenfalls sehr nahe an den Indikatoren zur emotionalen Belastbarkeit des Kriterienrasters der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (2008) liegen. Die Autoren des AVEM beziehen sich für die Konstruktion der Skalen Resignationstendenz und der offensiven Problembewältigung auf die gesundheitspsychologischen Konzepte von Becker (1986; zit. nach Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 9), Scheier und Carver (1992; zit. nach Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 9) sowie Antonovsky (1997; zit. nach Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 10), die alle ein offensives, einer Belastung zugewandtes, durch Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten charakterisiertes Verhalten als Basis von Gesundheit gewichten, sowie auf die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1977; zit. nach Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 10) und das Hardinesskonzept von Kobasa (1992; zit. nach Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 10). Die einzelnen Items sind im Wortlaut zusammen mit den wichtigsten Kennzahlen pro Item auf der Basis des Studienjahrgangs 2009 zusammengestellt (vgl. Anhang C, Tabelle 28) und mit einem Kommentar in Bezug auf ausgewählte Testgütekriterien sowie der Abbildung der Zusammenhänge zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit ergänzt (vgl. Anhang C, Abbildungen 9,10). Daran anschliessend sind die wichtigsten Kennzahlen für die beiden Skalen sowie die Abbildung von Lage und Streuung der Angaben zu den zwei Skalen zu finden (vgl. Anhang C, Tabelle 29, Abbildung 11).

3.3.2.4 Inhaltlicher Vergleich der drei Einstufungsverfahren

Die Aussagen zur Einstufung von Belastbarkeit aus dem Kriterienraster zur Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (vgl. Anhang C, Tabellen 19-21) sowie die entsprechend ausgewählten, inhaltlich ähnlichen Aussagen aus dem SEK-27 und dem AVEM (vgl. Anhang C, Tabellen 26, 28) sind in Tabelle 4 in einer Übersicht dargestellt.

Tabelle 4: Vergleich der Aussagen zur Belastbarkeit (PHSG, 2008; SEK-27, 2008; AVEM, 2008)

Beispiele von Indikatoren Belastbarkeit/ emotionale Stabilität (PHSG, 2008)	SEK 27: emotionale Kompetenz (Berking & Znoj, 2008)		AVEM: psychische Widerstandskraft (Schaarschmidt & Fischer, 2008)
auch unter Druck angemessen handlungs- und entscheidungsfähig bleiben	Regulationskompetenz	Resilienz	Resignationstendenz
<p>2.¹ Reagiert bei Schwierigkeiten und/oder persönlichen Belastungssituationen gelassen und bleibt arbeitsfähig.</p> <p>Behält die Zuversicht und überwindet Rückschläge und Misserfolge (Kriterienraster PHSG, 2008: Lerngruppe).</p> <p>Reagiert bei Schwierigkeiten, Belastungen sowie Situationen, in denen die eigene Person im Mittelpunkt steht, gelassen, wahrnehmungs- reaktions- und arbeitsfähig.</p> <p>Lässt sich nicht schnell entmutigen, macht keine vorschnellen Schuldzuweisungen und behält die Zuversicht (Kriterienraster PHSG, 2008: Praktikum).</p> <p>Strahlt Zuversicht aus, einen Lösungsweg zu finden (Kriterienraster PHSG, 2008: Assessment).</p>	<p>02. In der Situation, an die ich gerade dachte, konnte ich positive Gefühle gezielt herbeiführen.</p> <p>10. In der Situation, an die ich gerade dachte, konnte ich meine negativen Gefühle beeinflussen.</p> <p>21. In der Situation, an die ich gerade dachte, war mir klar, dass ich meine Gefühle beeinflussen kann.</p>	<p>04. In der Situation, an die ich gerade dachte, fühlte ich mich auch intensiven, negativen Gefühlen gewachsen.</p> <p>18. In der Situation, an die ich gerade dachte, war ich mir sicher, auch intensive, unangenehme Gefühle aushalten zu können.</p> <p>26. In der Situation, an die ich gerade dachte, fühlte ich mich stark genug, auch belastende Gefühle aushalten zu können.</p>	<p>06. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.</p> <p>17. Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.</p> <p>28. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.</p> <p>39. Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.</p> <p>50. Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.</p> <p>61. Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.</p>

¹ Itemnummer im Original

Beispiele von Indikatoren Belastbarkeit/ emotionale Stabilität (PHSG, 2008)	SEK 27: emotionale Kompetenz (Berking & Znoj, 2008)	AVEM: psychische Widerstandskraft (Schaarschmidt & Fischer, 2008)
	Konfrontationsbereitschaft	Offensive Problembewältigung
<p>3. Geht mit Schwierigkeiten und Belastungen aktiv und konstruktiv um, zeigt kein Ausweichverhalten, sucht Wege zur Bewältigung (Kriterienraster PHSG, 2008: Praktikum).</p> <p>Reagiert auf Konfrontationen überlegt, bleibt gesprächsfähig, zeigt kein Ausweichverhalten, vermeidet schnelle Schuldzuweisungen (Kriterienraster PHSG, 2008: Assessment)</p>	<p>08. In der Situation, an die ich gerade dachte, machte ich, was ich mir vorgenommen hatte, auch wenn ich mich dabei unwohl oder ängstlich fühlte.</p> <p>16. In der Situation, an die ich gerade dachte, konnte ich trotz negativer Gefühle das machen, was ich mir vorgenommen hatte.</p> <p>22. In der Situation, an die ich gerade dachte, konnte ich wichtige Ziele verfolgen, auch wenn ich mich dabei manchmal unwohl oder unsicher fühlte.</p>	<p>07. Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.</p> <p>29. Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.</p> <p>18. Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: „Jetzt erst recht!“</p> <p>40. Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.</p> <p>51. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.</p> <p>62. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.</p>

Die gelassene und arbeitsfähige Reaktion, die im frei operationalisierten Indikator 2 des Kriterienrasters der Pädagogischen Hochschule (2008) in Zusammenhang mit einer belastenden Situation eingestuft wird, ist in den ausgewählten Items des SEK-27 insofern präzisiert, als einerseits die Herbeiführung von positiven Gefühlen (Regulationskompetenz) und andererseits dazu ergänzend auch das Aushalten von negativen Gefühlen erfasst wird (Resilienz). Die Items der Skala Resignationstendenz aus dem AVEM stufen die Fähigkeit, negative Gefühle in Zusammenhang mit erfolglosen Anstrengungen auszuhalten insofern ein, als sie die Resignationstendenz in Zusammenhang mit Misserfolgen ins Zentrum stellen. Die Items dieser Skala wurden umgepoolt in die Berechnungen aufgenommen.

Der Indikator 3 aus den Kriterienrastern zum Praktikum und zum Assessment orientiert sich am handlungsorientierten Bewältigen einer belastenden und beanspruchenden Situation insofern, als nach Wegen der Bewältigung eingestuft wird. Ebenso von handlungsorientiertem Verhalten sprechen die Items der Skala Konfrontationsbereitschaft des SEK-27, wenn sie Handlungen trotz Unwohlsein oder Ängstlichkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellen. In die gleiche Richtung zielen die Items der Skala offensive Problembewältigung des AVEM, die in Zusammenhang mit Misserfolg noch stärkere Anstrengung bzw. Überwindung der Schwierigkeiten erwähnen.

Für die Items der Gruppe „reaktionsfähig in Zusammenhang mit einer belastenden Situation bleiben und aushalten“ (Regulationskompetenz, Resilienz, Resignationstendenz) und für die Items der Gruppe „handeln trotz Belastung“ (Konfrontationsbereitschaft, offensive Problembewältigung) müssten trotz unterschiedlicher Bezugssituationen Zusammenhänge ersichtlich werden.

3.4 Auswertungsverfahren

Um berufsrelevante, beanspruchende Situationen bzw. Belastungsgrößen oder Belastungsfaktoren von Primarlehrberufstudierenden im Verlauf des 1. Studienjahrs zu identifizieren, wurden die Textangaben der Primarlehrberufstudierenden codiert, anschliessend mit dem Programm SPSS Version 17 erfasst und aufgrund von inhaltlichen Überlappungen in Verbindung mit der Studienphase und der angegebenen Belastungssituation und/oder dem jeweiligen Studienbereich noch einmal zusammenfassend gruppiert (Fragestellungen 1.1–1.3). Die Stärke der Zusammenhänge zwischen Fremd- und Selbsteinstufungen (Konstruktvalidität) und ausgewählten Skalen wurde über die Spearman-Korrelationen ermittelt (Fragestellung 2.1, 2.2). Zudem wurden zur Berechnung der internen Konsistenzen der standardisierten Aussagen Cronbach's α 's sowie die Eigentrennschärfen der Items anhand von part-whole korrigierter Produkt-Moment-Korrelationen erfasst (vgl. Anhang C, Tabellen 26; 28). Die Unterschiede zwischen Fremd- und Selbsteinstufungen in Zusammenhang mit einer belastenden Situation (Fragestellung 3) sowie zwischen unterschiedlich gebildeten Extremgruppen (Fragestellungen 4, 5) wurden mit Man-Whitney-U-Tests durchgeführt. Für alle Berechnungen wurde SPSS 17.0, für Tabellen und Abbildungen SPSS 17.0 sowie Excel 2007 verwendet.

4 Ergebnisse

4.1 Belastende Situationen aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden im 1. Studienjahr

Die Auszählung der in Textform verfassten Angaben von 299 Primarlehrberufstudierenden (Fragestellung 1.1) ergibt 28 belastende Situationen für den Studienjahrgang 2008 sowie 23 teilweise unterschiedlich belastende Situationen für den Studienjahrgang 2009 (vgl. Tabelle 5; die Texte aller Primarlehrberufstudierenden sind in Anhang E, Tabelle 33, in der originalen Textfassung aufgeführt).

Tabelle 5: Belastende Situationen (Studienjahrgang 2008: n = 129; Studienjahrgang 2009: n = 170)

			Studienjahr- gang 2008/ Anzahl Nen- nungen/ (%)	Studienjahr- gang 2009/ Anzahl Nen- nungen/ (%)	Gesamt 2008&2009 (%)
Studien- phase	Situation /(Studienbereich)	Bezugs- system			
Studium	Unklare Situation Studi- um/ fehlende Informationen	sr ¹	6 (4,7)	2 (1,2)	8 (2,7)
	Häufung MNW ² Ende 1./2. Semester	sr	10 (7,8)	10 (5,9)	20(6,7)
	nicht erwachsenenorien- tierte Behandlung	sr	—	6 (3,5)	6 (2,00)
	zu viele Gruppenarbeiten	sr	1 (0,8)	—	1 (0,4)
	zu spätes Beginnen mit Arbeit an MNW	sr	2 (1,5)	1 (0,6)	3 (1,0)
	fehlende Akzeptanz in				

	Lerngruppe	sr	–	2 (1,2)	2 (0,7)
	Auseinandersetzung mit D ³	sr	–	1 (0, 6)	1 (0,3)
	Anschluss an Studium nach Spitalaufenthalt (Studienbereich EW ⁴ :)	sr	–	2 (1,2)	2 (0,7)
	MNW Statistik (Studienbereich GMBS ⁵ :)	sr	5 (3,9)	1 (0,6)	6 (2,0)
	MNW Gestalten	sr	8 (6,2)	7 (4,1)	15 (5,0)
	MNW Religion	sr	3 (2,3)	2 (1,2)	5 (1,7)
	Fachprüfung Musik	sr	1 (0,8)	1 (0,6)	1 (0,4)
	Geräteturnen (Studienbereich BSK ⁶ :)	sr	4 (3,1)	2 (1,2)	6 (2,0)
	E-Portfolio	sr	13 (10,1)	5 (2,9)	18 (6,0)
	Gruppentraining soz.- berufl. Kompetenzen	sr	2 (1,5)	–	2 (0,7)
	3 Lektionen zu viel	sr	2 (1,5)	–	2 (0,7)
			57 (44,2)	42 (24,8)	99 (33,1)
Zwischen- prüfung	zu bewältigende Prü- fungsmenge	sr	35 (27,1)	64 (37,6)	99 (33,1)
			92 (71,3)	106 (62,4)	198 (66,2)
Eignungs- abklärung	gesamte Beurteilungs- phase	sr	4 (3,1)	7 (4,1)	11 (3,7)
	mehrfache Überprüfung schr. Ausdrucksfähigkeit	sr	1 (0,8)	–	1 (0,4)
	Bewertung durch D im Praktikum	sr	3 (2,3)	6 (3,5)	9 (3,0)
	Bewertung durch D in LG ⁷	sr	1 (0,8)	1 (0,6)	1 (0,4)
	Assessment: Schweige- pflicht	sr	1 (0,8)	–	1 (0,4)
	Assessment: einzelne Übungen	sr	1 (0,8)	4 (2,4)	5 (1,7)

	Assessment: misst nicht, was es messen sollte	sr	–	1 (0,6)	1 (0,4)
	Assessment: Rückmel- dung im Vorjahr	sr	2 (1,5)	–	2 (0,7)
			105 (81,4)	125 (73,6)	230 (76,9)
Praktikum	zu wenig Zeit für Vorbe- reitung von Unterricht	br ⁸	5 (3,9)	6 (3,5)	11 (3,7)
	detaillierte Unterrichts- planungen	br	5 (3,9)	2 (1,2)	7 (2,3)
	ungünstig verlaufene Lektion	br	5 (3,9)	10 (5,9)	15 (5,0)
	Durchsetzungsvermögen in der Klasse/ im Kindergarten	br	1(0,8)	8 (4,7)	9 (3,0)
	Schwierigkeit mit der PL ⁹	sr	3 (2,3)	7 (4,1)	10 (3,3)
	Zusammenarbeit mit TP ¹⁰	sr	2 (1,5)	6 (3,5)	8 (2,7)
	Bewertung durch PL	sr	2 (1,5)	6 (3,5)	8 (2,7)
	Reflexionsgespräch mit D	sr	1 (0,8)	-	1 (0,4)
	Gesamt		129(100,0)	170 (100,0)	299 (100,0)

¹ sr: studienrelevant; ² MNW: Modulnachweis; ³ Dozierende/er; ⁴ EW: Erziehungswissenschaften; ⁵ GMBS: Gestalten, Musik, Bewegung, Sport; ⁶ BSK: Berufs- und Studienkompetenzen; ⁷ Lerngruppe; ⁸ berufsrelevant; ⁹ Praktikumslehrperson; ¹⁰TandempartnerIn.

Tabelle 5 zeigt für beide Studienjahrgänge zusammen 33 unterschiedliche Situationen. Sie lassen sich in die vier studienrelevanten Phasen *Studium*, *Zwischenprüfung*, *Eignungsabklärung* und *Praktikum* ordnen. Es fällt auf, dass 76,9 % aller Nennungen in den Phasen *Studium*, *Zwischenprüfung* sowie *Eignungsabklärung* liegen. Zu den studiumsrelevanten Phasen sind auch 9,1 % Nennungen aus dem *Praktikum* zu zählen, die ebenfalls studienrelevante Situationen widerspiegeln, wie dies z. B. für die Zusammenarbeit bzw. Beurteilung durch die hierarchisch übergeordnete Praktikumslehrperson der Fall ist. Damit fallen nur noch 14 % aller Angaben der Primarlehrberuf-

studierenden beider Studienjahrgänge auf die folgenden, direkt berufsrelevanten Belastungen (Fragestellung 1.2):

- zu wenig Zeit für die Vorbereitung von Unterricht
- detaillierte Unterrichtsplanungen
- ungünstig verlaufene Lektionen
- Durchsetzungsvermögen in der Klasse/im Kindergarten.

Die Häufigkeit der Angaben pro Situation liegt in den Studienphasen *Studium*, *Eignungsabklärung* und *Praktikum* für beide Studienjahrgänge zusammen zwischen 0,4 % und maximal 6,7 % und fällt damit sehr tief aus. Die im Vergleich hohe Zahl an Angaben der teilbelastenden Situation *zu bewältigende Prüfungsmenge* in der Studienphase *Zwischenprüfung* unterscheidet sich davon deutlich (33,1 %).

Werden die von den Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2008 angegebenen, berufsrelevanten Situationen *Zeit für die Vorbereitung von Unterricht*, *detaillierte Unterrichtsplanung* sowie *ungünstig verlaufene Lektion* durch Primarlehrberufstudierende des Studienjahrgangs 2009 auf einer 3-stufigen Likert-Skala in Bezug auf die Belastungsstärke eingestuft (Fragestellung 1.3), zeigt sich, dass diese drei berufsrelevanten Situationen bei weitem nicht von allen Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2009 als gleich belastend eingestuft werden (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Einstufung von drei berufsrelevanten, belastenden Situationen des Studienjahrgangs 2008 durch den Studienjahrgang 2009

Zeit für die Vorbereitung			Detaillierte Unterrichtsplanung			Ungünstig verlaufene Lektion		
belastend			belastend			belastend		
überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr
100%; n = 170			100 %; n = 170			100%; n = 169		
17%	46%	36%	21%	50%	29%	25%	47%	28%

Für alle drei Situationen liegt ca. die Hälfte der Angaben im zu erwartenden *ein bisschen belastenden* Bereich. Die Angaben in Bezug auf *sehr belastend* liegen bei ungefähr einem Drittel, wobei die Belastung durch Unterrichtsvorbereitungen leicht höher als die Belastung durch Unterrichtsplanungen oder ungünstig verlaufene Lektionen empfunden werden. Bis zu 25% der Primarlehrberufstudierenden stufen alle drei berufsrelevanten Situation als *überhaupt nicht belastend* ein.

Tabelle 7: Häufigkeitsvergleich der Einstufung von den drei berufsrelevanten Situationen

Einstufungen	Zeit für die Vorbereitung	Detaillierte Unterrichtsplanung	Ungünstig verlaufende Lektion	Summe
alle gleich				45
nur 1x anders	31	29	49	109
alle verschieden				15
1 fehlende Angabe				1
Total				170

Fast ein Viertel der 170 Fälle stufen alle Situationen als gleich ein. Werden zwei Situationen gleich und nur eine Situation anders eingestuft, so fällt auf, dass diese andere Einstufung vor allem ungünstig verlaufende Lektionen betrifft (vgl. Tabelle 7).

Zur Veranschaulichung sind in Tabelle 8 neun exemplarisch ausgewählte Einzelfälle dargestellt (Fälle 9, 41, 46, 65, 77, 84, 92, 129, 146). Die Darstellung aller Einzelfälle ist in Anhang D, Tabelle 30 zu finden.

Tabelle 8: Beurteilung von den drei berufsrelevanten Situationen: neun Einzelfälle

	Zeit für die Vorbereitung			Detaillierte Unterrichtsplanung			Ungünstig verlaufene Lektion		
	belastend			belastend			belastend		
Fall-Nr.	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr
9		2		1			1		
41	1			1			1		
46			3		2		1		
65			3			3			3
77	1			1			1		
84	1			1					3
92		2			2			2	
129		2			2			2	
146	1				2				3

Wie aus Tabelle 7 und 8 ersichtlich wird, werden berufsrelevante Belastungen bzw. Beanspruchungen von Primarlehrberufstudierenden situationsspezifisch im Sinne von Teilbelastungen bzw. Teilbeanspruchungen eingestuft. Dieser Umstand verdeutlicht, dass das Konstrukt *Belastbarkeit* nicht homogen ist. Bestätigt werden damit auch die Erkenntnisse aus Tabelle 5. So vermag das Konstrukt *Belastbarkeit* den Unterschied zwischen studien- und berufsrelevanten sowie unterschiedlichen Teilbelastungen und Teilbeanspruchungen nicht genügend aufzunehmen.

4.2 Einstufung der Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufsstudierenden im 1. Studienjahr

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse vorgelegt, welche erstens Zusammenhänge zwischen der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch Dozierende, Praktikumsleitende, Assessorinnen und Assessoren sowie Primarlehrberufsstudierende in Bezug auf belastende Situationen untersuchen (Konstruktvalidität) und zweitens auch Zusammenhänge zwischen der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch Primarlehrberufsstudierende anhand des SEK-27 und des AVEM überprüfen (Paralleltestreliabilität). Im Anschluss daran werden drittens Unterschiede in der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten zwischen Assessorinnen und Assessoren und Primarlehrberufsstudierenden sowie zwischen unterschiedlichen Gruppen von Primarlehrberufsstudierenden dargestellt. Zuletzt folgen viertens und fünftens Ergebnisse, die Unterschiede zwischen der Einschätzung von Wichtigkeit oder Stärke einer belastenden Situation und den damit verbundenen Bewältigungsaktivitäten aufzeigen.

4.2.1 Konstruktvalidität: konvergente Validität

Die Stärke der Zusammenhänge zwischen den Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten der beobachteten Primarlehrberufsstudierenden durch Assessorinnen und Assessoren, Praktikumsleitende und Dozierende sowie der Einstufung der eigenen Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufsstudierenden am Beispiel einer selbst gewählten, belastenden Situation (Fragestellung 2.1; Hypothesen 2.1.1, 2.1.2) wird über die Spearman-Korrelation (konvergente Validität; Bühner, 2006, S. 39) erfasst. Tabelle 9 zeigt die Korrelationen der interessierenden Mittelwerte aufgeteilt nach den untersuchten Studienjahrgängen 2008 und 2009.

Tabelle 9: Korrelationen zwischen der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch Assessorinnen/ Assessoren, Praktikumsleitende, Dozierende und Primarlehrberufstudierende und den Dimensionen der Selbsteinstufung (Studienjahrgang 2008: n = 129; Studienjahrgang 2009: n = 170)

	eBa ¹	eBa	eBp ²	eBp	eBlg ³	eBlg
	LG2008	LG2009	LG2008	LG2009	LG2008	LG2009
Regulationskompetenz	.07 ⁴	-.03	.24** ⁵	.14	.27**	-.05
Resilienz	.04	-.03	.09	.20* ⁶	.13	.05
Resignationstendenz		-.01		-.07		.00
Offensive Problembewältigung		-.15		-.04		.02
Konfrontationsbereitschaft	.02	.07	.05	-.12	.05	.02

¹ emotionale Belastbarkeit Assessment; ² emotionale Belastbarkeit Praktikum; ³ emotionale Belastbarkeit Lerngruppe; ⁴ Spearman's-rho Korrelation; ⁵ Spearman's-rho Korrelation auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig); ⁶ Spearman's-rho Korrelation auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Korrelationen zwischen der Einstufung von Belastbarkeit durch Assessorinnen, Assessoren, Praktikumsleitende und Dozierende (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, 2010) und der Einstufung von *Regulationskompetenz*, *Resilienz*, *Resignationstendenz*, *offensiver Problembewältigung* und *Konfrontationsbereitschaft* durch die Primarlehrberufstudierenden fallen für beide Studienjahrgänge sehr gering und mehrheitlich nicht signifikant aus. Die Korrelationen überschreiten in keinem Fall $r = .27$. Assessorinnen, Assessoren, Praktikumsleitende, Dozierende und Primarlehrberufstudierende stufen situationsspezifische Bewältigungsaktivitäten anhand ähnlicher Aussagen nicht gleich ein.

4.2.2 Reliabilität: Paralleltestreliabilität

Die Paralleltestreliabilität zwischen den Aussagen des SEK-27 und den Aussagen des AVEM wird aufgrund von Spearman's-rho-Korrelationen berechnet (Fragstellung 2.2; Hypothesen 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3) Tabelle 10 zeigt die Korrelationen zwischen den Mittelwerten der interessierenden Aussagengruppen.

Tabelle 10: Korrelationen zwischen Regulationskompetenz, Resilienz (SEK-27) und Resignationstendenz (AVEM); Konfrontationsbereitschaft (SEK-27) und offensiver Problembewältigung (AVEM; Studienjahrgang 2009, n = 170)

	Resignationstendenz (AVEM)	Offensive Problembewältigung (AVEM)
Regulationskompetenz (SEK-27)	-.27** ¹	
Resilienz (SEK-27)	-.34**	
Konfrontationsbereitschaft (SEK-27)		.07

¹ Spearman's-rho Korrelation auf dem 0.01 Niveau signifikant (einseitig)

Zwischen *Regulationskompetenz* (SEK-27) und *Resignationstendenz* (AVEM) besteht eine signifikante, jedoch nicht bedeutsame Korrelation. Sie weist jedoch in die erwartete negative Richtung (Hypothese 2.2.1). Zwischen *Resilienz* (SEK-27) und *Resignationstendenz* (AVEM) bildet sich eine leicht stärkere Korrelation ab, die ebenfalls in die erwartete, negative Richtung zeigt (Hypothese 2.2.2: $r = -.34^{**}$). Die Aussagengruppen Regulationskompetenz und Resignationstendenz scheinen in ihrer sprachlichen Formulierung ähnlich genau zu erfassen, inwiefern die Primarlehrberufstudierenden belastende Situationen bewältigen können bzw. leicht aufgeben oder solche Situationen emotional gut aushalten können.

Die Aussagen zur *Konfrontationsbereitschaft* und die Aussagen zur *offensiven Problembewältigung* hingegen stufen nicht dasselbe ein. Die Korrelation zwischen den beiden Aussagengruppen ist mit $r = .07$ nicht bedeutend (Hypothese 2.2.3). Es macht einen Unterschied, ob in der sprachlichen Formulierung der Aussagen von Misserfolgen in einer konkreten Bezugssituation ausgegangen oder ob eher auf allgemeiner Ebene von Misserfolgen gesprochen wird.

Zusammenfassend zeigt sich nur für den Zusammenhang zwischen Resilienz (SEK-27) und Resignationstendenz (AVEM) eine mittelhoch bedeutsame Korrelation in die erwartete negative Richtung.

4.2.3 Extremgruppenvergleiche

4.2.3.1 Unterschiede zwischen der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch Assessoren/Assessorinnen und der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden

Ziel der Beurteilung von Bewältigungsaktivitäten im Rahmen der Eignungsabklärung ist es, nicht belastbare Primarlehrberufstudierende zu identifizieren. Um vergleichend zu überprüfen, inwiefern die Einstufungen der Bewältigungsaktivitäten im Assessment und die Einstufungen der eigenen Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden die gleichen Personen als nicht belastbar bzw. belastbar erfassen (Fragestellung 3; Hypothese 3.1, 3.2), wurden die Einstufungen der Primarlehrberufstudierenden bezüglich ihrer *Regulationskompetenz*, *Resilienz*, *Konfrontationsbereitschaft*, *Resignationstendenz* und *offensiven Problembewältigung* mit der Einstufung im Assessment als gruppierender Variablen (Belastbarkeit bestanden; Belastbarkeit nicht bestanden) anhand von Man-Whitney-U-Tests verglichen (Tabelle 11).

Tabelle 11: Vergleiche der im Assessment als nicht bestanden/ bestanden eingestuften Studierenden bezüglich Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung (U-Tests; mittlere Ränge, U-Wert, Z-Wert, Überschreitungswahrscheinlichkeiten)

		mR ¹	U	Z	p
Regulationskompetenz (Studienjahrgang 2008+2009)	eBa nicht bestanden (n = 35)	157.24			
	eBa bestanden (n = 263)	148.47	4331.50	-.57	.57
Resilienz (Studienjahrgang 2008+2009)	eBa nicht bestanden (n = 34)	148.69			
	eBa bestanden (n = 262)	148.48	4447.50	-.01	.99
Konfrontationsbereitschaft (Studienjahrgang 2008+2009)	eBa nicht bestanden (n = 35)	119.89			
	eBa bestanden (n = 263)	153.44	3566.00	-2.24	.02**
Resignationstendenz (Studienjahrgang 2009)	eBa nicht bestanden (n = 21)	80.55			
	eBa bestanden (n = 148)	85.63	1460.50	.45	.65
Offensive Problembewältigung (Studienjahrgang 2009)	eBa nicht bestanden (n = 21)	93.00			
	eBa bestanden (n = 148)	83.86	1386.00	-.80	.42

¹mittlerer Rang

Primarlehrberufstudierende, die im Assessment als nicht belastbar eingestuft werden, stufen ihre *Regulationskompetenz*, *Resilienz*, *Resignationstendenz* und *offensive Problembewältigung* gleich ein wie Primarlehrberufstudierende, die im Assessment als belastbar eingestuft werden. Die Darstellung der Lage und Streuung der Werte zu den einzelnen Dimensionen (vgl. Anhang D, Abbildungen 15-18) zeigt, dass sich unter den Primarlehrberufstudierenden, die im Assessment als belastbar eingestuft werden, auch Primarlehrberufstudierende befinden, welche die eigenen Bewältigungsaktivitäten als auffallend tief einstufen.

Ein signifikanter Unterschied zeigt sich bezüglich der Konfrontationsbereitschaft: Primarlehrberufstudierende, die im Assessment als wenig belastbar eingestuft werden, sind auch diejenigen Primarlehrberufstudierenden, die selbst angeben, mit negativen Gefühlen signifikant weniger gut das tun zu können, was sie sich vorgenommen haben. Trotzdem zeigen sich auch für diese Dimension einzelne Primarlehrberufstudierende, die im Assessment als belastbar eingestuft werden, die eigene Konfrontationsbereitschaft jedoch als auffallend tief einstufen (vgl. Anhang D, Abbildung 19).

Die Einstufung von Bewältigungsaktivitäten im Assessment und die Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden identifizieren nicht dieselben Primarlehrberufstudierenden als nicht belastbar. Fremd- und Selbsteinstufungen erfassen jedoch wenig konfrontationsbereite Primarlehrberufstudierende übereinstimmend.

4.2.3.2 Unterschiede zwischen der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden

Allgemein steht im Zentrum der Aufmerksamkeit einer Eignungsabklärung die Auswahl von für den Primarlehrberuf nicht geeigneten bzw. besonders geeigneten Studierenden. Deshalb wurden bezüglich der Einstufung von Belastbarkeit nur die Einstufungen der Bewältigungsaktivitäten einer unteren Extremgruppe mit den Einstufungen aus einer oberen Extremgruppe miteinander verglichen (Fragestellung 4; Hypothese 4.1, 4.2; Man-Whitney-U-Test). Primarlehrberufstudierende mit Einstufungen, die in die ersten 25 % aller möglichen Einstufungen fallen, wurden in die untere Extremgruppe aufgenommen. Diejenigen mit Einstufungen, die in die oberen 25% aller möglichen Einstufungen fallen, wurden in die obere Extremgruppe eingeordnet (vgl. Anhang D, Tabelle 31).

Tabelle 12: Vergleiche der Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten zwischen der unteren und der oberen Extremgruppe (U-Tests; mittlere Ränge, U-Wert, Z-Wert, Überschreitungswahrscheinlichkeiten)

		mR ¹	U	Z	p
Regulationskompetenz (Studienjahrgang 2008+2009)	untere Extremgruppe (nu = 55)	28.00			
	obere Extremgruppe (no = 101)	106.00	.00	-10.50	.00
Resilienz (Studienjahrgang 2008+2009)	untere Extremgruppe (nu = 60)	30.58			
	obere Extremgruppe (no = 90)	105.44	5.00	-10.64	.00
Konfrontationsbereitschaft (Studienjahrgang 2008+2009)	untere Extremgruppe (nu = 54)	27.65			
	obere Extremgruppe (no = 112)	110.43	8.00	-12.36	.00
Resignationstendenz (Studienjahrgang 2009)	untere Extremgruppe (nu = 38)	63.42			
	obere Extremgruppe (no = 44)	22.57	3.00	-7.81	.00
Offensive Problembewältigung (Studienjahrgang 2009)	untere Extremgruppe (nu = 36)	19.04			
	obere Extremgruppe (no = 53)	62.33	19.50	-7.87	.00

¹mittlerer Rang

Primarlehrberufstudierende, deren Einstufungen von *Regulationskompetenz*, *Resilienz*, *Konfrontationsbereitschaft* und *offensiver Problembewältigung* in der unteren Extremgruppe liegen, schätzen kompetenz- oder persönlichkeitsorientierte Aspekte der eigenen Bewältigungsaktivitäten signifikant tiefer ein als die Mitstudierenden der oberen Extremgruppe. Entsprechend stufen sie umgekehrt auch die eigene *Resignationstendenz* signifikant höher ein als die Mitstudierenden der oberen Extremgruppe. Es lassen sich also trotz der Annahme von verfälschenden Selbstbeurteilungstendenzen in jeder Dimension signifikante Unterschiede zwischen der unteren und der oberen Extremgruppe in der erwarteten Richtung feststellen.

4.2.3.3 Unterschiede in der Einstufung der Bewältigungsaktivitäten in Abhängigkeit von der Einstufung der Wichtigkeit der belastenden Situation

Wenn Primarlehrberufstudierende eine Situation zwar als belastend, aber als wenig oder als sehr wichtig für sich selbst erachten, so bildet sich dieser Hinweis auf den Beanspruchungsgrad womöglich auch in der Einstufung ihrer eigenen Bewältigungsaktivitäten ab (Fragestellung 5; Hypothese 5.1). Um erste Erkenntnisse in Bezug auf diese Überlegung zu erhalten, wurden aufgrund der Gesamtverteilung aller Wichtigkeitseinstufungen (Werte 1 bis 10) pro Studienjahrgang zwei Extremgruppen gebildet. In die untere Extremgruppe wurden Primarlehrberufstudierende eingeteilt, deren Wichtigkeitseinstufung die tiefsten Werte des jeweiligen Studienjahrgangs umfassen. In die obere Extremgruppe wurden Primarlehrberufstudierende aufgenommen, deren Wichtigkeitseinstufung in den oberen Wertebereichen liegen (vgl. Anhang D, Tabelle 32). Die Man-Whitney-U-Tests zwischen den interessierenden Extremgruppen zeigen folgende Ergebnisse (Tabelle 13).

Tabelle 13: Vergleiche zwischen der unteren und der oberen Extremgruppen bezüglich der Wichtigkeit der belastenden Situation (U-Tests; mittlere Ränge, U-Wert, Z-Wert, Überschreitungswahrscheinlichkeiten)

		mR ¹	U	Z	p
Regulationskompetenz (Studienjahrgang 2008+2009)	Wichtigkeit tief (n = 64)	111.87			
	Wichtigkeit hoch (n = 127)	88.00	3048,50	-2.86	.00
Resilienz (Studienjahrgang 2008+2009)	Wichtigkeit tief (n = 63)	116.20			
	Wichtigkeit hoch (n = 126)	84.40	2633.50	-3.81	.00
Konfrontationsbereitschaft (Studienjahrgang 2008+2009)	Wichtigkeit tief (n = 64)	97.81			
	Wichtigkeit hoch (n = 127)	95.09	3948.00	-.33	.74
Resignationstendenz (Studienjahrgang 2009)	Wichtigkeit tief (n = 36)	47.33			
	Wichtigkeit hoch (n = 79)	62.86	1038.00	-2.32	.02
Offensive Problembewältigung (Studienjahrgang 2009)	Wichtigkeit tief (n = 36)	59.25			
	Wichtigkeit hoch (n = 79)	57.43	1377.00	-.27	.78

¹mittlerer Rang

Die Einstufung der Kompetenz die eigenen Gefühle in belastenden Situationen positiv beeinflussen zu können, das Gefühl, bei hohen Belastungen auch negativen Gefühlen gewachsen zu sein sowie die Tendenz, schnell zu resignieren, unterscheidet sich zwischen den Primarlehrberufstudierenden der unteren und der oberen Extremgruppe signifikant in erwarteter Richtung. Bezüglich der Konfrontationsbereitschaft und der offensiven Problembewältigung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die Primarlehrberufstudierenden verfolgen womöglich unabhängig von der Wichtigkeit einer belastenden Situation die ihnen wichtigen Ziele und strengen sich an.

4.2.3.4 Unterschiede in der Einstufung der Bewältigungsaktivitäten in Abhängigkeit von der Einstufung der Stärke der belastenden Situation

Gleich wie für die Einstufung der Wichtigkeit einer belastenden Situation stellt sich die Frage, inwiefern die eingeschätzte Stärke und damit ein weiterer Hinweis auf den Beanspruchungsgrad der gewählten Belastung Unterschiede in der Einstufung der Bewältigungsaktivitäten sichtbar macht (Fragestellung 5; Hypothese 5.2). Es wurden deshalb ebenfalls eine untere und eine obere Extremgruppe in Bezug auf die Stärke der belastenden Situation gebildet (vgl. Anhang D, Tabelle 32). Die Man-Whitney-U-Tests zwischen der unteren und der oberen Extremgruppen zeigen folgende Ergebnisse (Tabelle 14).

Tabelle 14: Vergleiche zwischen der unteren und der oberen Extremgruppen bezüglich der Stärke der belastenden Situation (U-Tests; mittlere Ränge, U-Wert, Z-Wert, Überschreitungswahrscheinlichkeiten)

		mR ¹	U	Z	p
Regulationskompetenz (Studienjahrgang 2008+2009)	Stärke tief (n = 82)	121.16			
	Stärke hoch (n = 131)	98.14	4210.00	-2.69	.00
Resilienz (Studienjahrgang 2008+2009)	Stärke tief (n = 82)	125.44			
	Stärke hoch (n = 131)	93.64	3695.00	-3.75	.00
Konfrontationsbereitschaft (Studienjahrgang 2008+2009)	Stärke tief (n = 82)	110.04			
	Stärke hoch (n = 131)	105.10	5122.00	-.59	.55
Resignationstendenz (Studienjahrgang 2009)	Stärke tief (n = 82)	51.39			
	Stärke hoch (n = 131)	71.75	1198.50	-2.77	.00
Offensive Problembewältigung (Studienjahrgang 2009)	Stärke tief (n = 82)	67.59			
	Stärke hoch (n = 131)	65.37	1680.00	-.30	.76

¹mittlerer Rang

Die Kompetenz, in belastenden Situationen gezielt positive Gefühle herbeiführen zu können (Regulationskompetenz), negative Gefühle aushalten zu können (Resilienz)

und auch den Mut nicht so schnell zu verlieren (Resignationstendenz) unterscheidet sich zwischen der unteren und der oberen Extremgruppe signifikant in erwarteter Richtung. Bei starken Belastungen mit hohem Beanspruchungsgrad ist also die Wahrscheinlichkeit, Entmutigung wahrzunehmen, erwartungsgemäss höher als bei weniger belastenden Situationen.

Bezüglich der Konfrontationsbereitschaft und der offensiven Problembewältigung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der unteren und der oberen Extremgruppe.

Zusammenfassend zeigt sich also sowohl für die eingestufte Wichtigkeit als auch die Stärke einer belastenden Situation, dass mit der Höhe der Wichtigkeit der Situation für den Einzelnen und der zunehmenden Stärke der Belastung auch die Resignationstendenz zunimmt und Regulationskompetenzen und Resilienz tiefer eingeschätzt werden. Umgekehrt hingegen führen wenig wichtige oder wenig stark belastende Situationen eher zu einer erhöhten Einstufung der eigenen Bewältigungsaktivitäten.

5 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Arbeit reiht sich bezüglich ihrer Methodik in die Gruppe der in den letzten Jahren durchgeführten explorativen Querschnittuntersuchungen ein, die Belastungen von Primarlehrberufstudierenden zum Thema haben. Solche Arbeiten wurden mit grösseren zeitlichen Abständen vor allem im englischsprachigen und vereinzelt auch im deutschsprachigen Raum durchgeführt. Die hier vorgelegte Arbeit unterscheidet sich von diesen in wesentlichen Punkten. Sie integriert neu

- a) die Angaben von zwei gesamten Studienjahrgängen zum Primarlehrberuf an einer schweizerischen pädagogischen Hochschule,
- b) die Wichtigkeit und Stärke einer belastenden Situation aus Sicht der Primarlehrberufstudierenden,
- c) drei unterschiedliche Einstufungsverfahren,
- d) und den Vergleich von Extremgruppen.

Nicht zuletzt wird das in Berufseignungsverfahren verwendete Konstrukt der Belastbarkeit in das aus der Arbeitspsychologie stammende theoretische Belastungs- und Beanspruchungskonzept eingeordnet. Dieses Vorgehen erlaubt eine inhaltliche Präzisierung von Belastbarkeit auf der theoretischen Beschreibungsebene insofern, als die voneinander zu unterscheidenden Aspekte Belastung, Beanspruchung und Bewältigungsaktivitäten sichtbar werden.

Die folgende Diskussion gliedert sich in drei Teile: in einem ersten und zweiten Abschnitt werden die Ergebnisse in Bezug auf Belastungsfaktoren aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden und die Ergebnisse zur Fremd- und Selbsteinstufung von Bewältigungsaktivitäten zusammengefasst, interpretiert und mit Schlussfolgerungen ergänzt. Im abschliessenden dritten Abschnitt wird dargelegt, wie die Einstu-

fungspraxis der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen weiter entwickelt werden könnte.

5.1 Belastungen aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden

Betrachtet man Belastungen, welche von den Primarlehrberufstudierenden der Studienjahrgänge 2008 und 2009 im 1. Studienjahr an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen angegeben werden (vgl. auch Anhang E, Tabelle 5), ist festzuhalten, dass

- die Primarlehrberufstudierenden beider Studienjahrgänge mit rund 80 % aller Angaben mehrheitlich studienrelevante Teilbelastungen identifizieren und mit weniger als 20 % aller Angaben Teilbelastungen, die direkt mit dem beruflichen Alltag einer Primarlehrperson in Verbindung stehen,
- rund 30 % aller befragten Primarlehrberufstudierenden von einer Teilbelastung durch die zu bewältigende Prüfungsmenge während den Zwischenprüfungen berichten,
- alle anderen studiumsrelevanten Teilbelastungen wie z.B. das Erstellen von Modulnachweisen zu Ende des 1. oder 2. Semesters oder das wöchentliche Verfassen eines E-Portfolio-Postings weniger als 7 % aller Angaben betreffen,
- zu den erinnerten berufsrelevanten Teilbelastungen vier Teilbelastungen gehören, dies jedoch nur zu einem äusserst geringen Anteil von maximal 5 % aller Angaben (Zeit für Unterrichtsvorbereitungen; Erstellen von detaillierten Unterrichtsplanungen; ungünstig verlaufene Lektionen).

Daraus lässt sich erstens ableiten, dass sich aufgrund einer erinnerten, belastenden Situation keine generalisierbaren Belastungen für die Primarlehrberufstudierenden im 1. Studienjahr identifizieren lassen. Es lassen sich auch keine studien- oder

berufsrelevanten Teilbelastungen identifizieren, die von einer Mehrheit der Primarlehrberufstudierenden in auffallend hohem Masse als belastend wahrgenommen werden. Deshalb lässt sich im Rahmen von Berufseignungsabklärungsverfahren auch keine für alle Primarlehrberufstudierenden gültige Einzelsituation als Basis für die Einstufung von Belastbarkeit heranziehen.

Vielmehr zeigt sich zudem mit aller Deutlichkeit, dass erinnerte Teilbelastungen aus Sicht der Primarlehrberufstudierenden im 1. Studienjahr mehrheitlich im noch berufsfernen Studium und weniger im berufsnäheren Praktikum angesiedelt sind (vgl. auch Miller & Fraser, 2000, S. 151). Dieses Ergebnis ist ein Hinweis darauf, dass bei der Einstufung der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden zwischen Belastungen im Studium und im Praktikum unterschieden werden muss.

Die höhere Zahl an erinnerten Belastungen im Studium lässt sich womöglich erstens insofern erklären, als insgesamt 26 Wochen im 1. Studienjahr auf den Studienbetrieb und nur 5 Wochen auf das Unterrichten in den Praktika entfallen und damit die Leichtigkeit des Abrufs einer erinnerten belastenden Situation für studienrelevante Belastungen grösser ist. Einen erklärenden Beitrag für dieses Ergebnis können zweitens auch real hohe Anforderungen durch Modulinhalte und Modulnachweise im 1. Studienjahr leisten. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für dieses Ergebnis kann drittens in der hohen Motivation der Primarlehrberufstudierenden für die Praktika gesehen werden, welche die Wahrnehmung von Belastungen und Anforderungen relativiert. Denn auch die Einstufung der drei von den Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2008 am meisten genannten Belastungen durch die Primarlehrberufstudierenden des Studienjahrgangs 2009 zeigt auf, dass

- nur rund 30 % aller Primarlehrberufstudierenden dieses Studienjahrgangs die drei berufsrelevanten Belastungen Zeit für die Vorbereitung von Unterricht,

Erstellen einer detaillierten Unterrichtsplanung sowie eine ungünstig verlaufene Lektion als stark belastend einstufen,

- rund 50 % der Primarlehrberufstudierenden dieses Studienjahrgangs hingen eine mittlere und damit normale Belastung an,
- rund 20 % der Primarlehrberufstudierenden im Studienjahrgang 2009 sich sogar als gar nicht betroffen von diesen Belastungen bezeichnen.

Auch dieses Ergebnis bestätigt, dass die Höhe der Einstufung von Belastbarkeit einer berufsrelevanten Situation nicht für alle Primarlehrberufstudierenden eines Studienjahrganges gleich ist. Die Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden kann also anhand einer standardisierten Situation nicht zuverlässig eingestuft werden.

Die Tatsache, dass rund ein Drittel aller Primarlehrberufstudierenden sich in allen drei berufsrelevanten Situationen als stark belastet wahrnimmt, kann erstens ein Hinweis auf tatsächlich weniger stark belastbare Primarlehrberufstudierende sein. Diese Annahme muss jedoch in Zweifel gezogen werden. Die intraindividuellen Streuungen in Bezug auf die drei eingestuften berufsrelevanten Situationen zeigen, dass es keine grössere Gruppe von Primarlehrberufstudierenden gibt, die in allen drei typisch berufsrelevanten Situationen sehr belastet ist. Es kann nur von einzelnen wenig belastbaren Primarlehrberufstudierenden ausgegangen werden.

Der reduktionistische Ansatz, komplexe Phänomene wie Belastungen ohne Mitbeteiligung von Primarlehrberufstudierenden einzustufen, greift also insofern zu kurz, als sich standardisierbare, für alle gültige Belastungen als Messgrundlage gar nicht identifizieren lassen.

5.2 Zusammenfassung Einstufung der Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden im 1. Studienjahr

Betrachtet man die Ergebnisse in Bezug auf die Erfassung von ausgewählten Bewältigungsaktivitäten, lässt sich Folgendes festhalten:

- Die Einstufung der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden im Rahmen der Eignungsüberprüfung an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (Lerngruppe; Praktikum; Assessment) und die Selbsteinstufung von Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden korrelieren trotz inhaltlich ähnlicher Aussagen nicht miteinander.

Je nach gewähltem Einstufungsverfahren weisen sich die Bewältigungsaktivitäten der Primarlehrberufstudierenden unterschiedlich aus. Offen bleibt bei diesem Ergebnis, ob keines der Verfahren die intendierten Teilkonstrukte misst, ob nur eines der Verfahren misst, was es zu messen beabsichtigt, das andere jedoch nicht, oder ob einzelne Skalen der gewählten Verfahren die intendierten Bewältigungsaktivitäten zuverlässig einstufen, andere jedoch nicht.

Die fehlende Konvergenz der Ergebnisse lässt sich erstens allenfalls durch den Umstand erklären, dass die fremdeingestuften Bewältigungsaktivitäten in zwei standardisierten, simulierten Einstufungssituationen im Unterricht an der pädagogischen Hochschule und im Assessment sowie in einer Praktikumssituation beobachtet wurden, während als Ausgangslage für die Selbsteinstufung eine erinnerte Teilbelastung diente. Damit wurden die im Zentrum des Interesses stehenden Bewältigungsaktivitäten in sehr unterschiedlichen Interaktionssituationen eingestuft.

Zweitens kann die fehlende Konvergenz auf den interindividuellen Unterschieden von Dozierenden, Praktikumsleitenden, Assessorinnen und Assessoren sowie Primarlehrberufstudierenden beruhen, die sich z. B. aufgrund von je unterschiedlichen Einstellungen und Werten, unterschiedlichem Vorwissen in Bezug auf Aspekte von Bewältigungsaktivitäten, aufgrund der aktuellen Tagesverfassung oder dem Geschlecht, dem Alter sowie dem beruflichen Hintergrund in der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten niederschlagen.

Weiter können drittens die unterschiedlichen Einstufungszeitpunkte in den Wochen 17-19, 22-24 sowie 33 dazu geführt haben, dass trotz ähnlicher Aussagen jeweils je andere Aspekte von Bewältigungsaktivitäten sichtbar und eingestuft wurden.

Hinzu kommt viertens, dass Bewältigungsaktivitäten auch von den aktuell zur Verfügung stehenden situativen und personellen Ressourcen, der Dauer eines Regulationsversuches, dem aktuellen Anspruchsniveau, der wahrgenommenen Kontrollierbarkeit der vorliegenden Beanspruchung, den überhaupt zur Verfügung stehenden Bewältigungsaktivitäten, Selbstbelastungstendenzen, Konfliktlösungsstilen und Einstellungen zum Lehrberuf, den Motiven zur Berufswahl, der Selbsteinschätzung und dem Fehlen oder Vorliegen von fachlichen, fachdidaktischen oder pädagogischen Kompetenzen beeinflusst und, nicht zuletzt auch von in den einzelnen Ländern unterschiedlichen berufsspezifischen Normen abhängig sind (vgl. z. B. D’Rozario & Wong, 1996; Schönwälder, 1997; Morton, Vesco, Williams, Awender, 1997; Rudow, 2000; Miller & Fraser, 2000; Lazarus, 2000; Pruessner, 2004; Schaar-schmidt, 2004; Montgomery & Rupp, 2005; Jepson & Forrest, 2006; Frenzel & Götz, 2007; Schröder & Kieschke, 2006; Augustine & Hemenover, 2009).

Die fehlenden linearen Zusammenhänge zwischen den drei Einstufungsverfahren können als Beleg dafür herangezogen werden, dass sich Bewältigungsaktivitäten von

Primarlehrberufstudierenden weder in simulierten Situationen im Assessment, im Unterricht oder in einer Praktikumssituation, noch durch standardisierte Aussagen übergreifend einstufen lassen und sich einer zuverlässigen Erfassung auch dann entziehen, wenn multimodale Verfahren eingesetzt werden. Jedes Verfahren wie auch die Kombination von unterschiedlichen Verfahren ist mehr oder weniger gleich gut oder gleich wenig dazu geeignet, Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden zu erfassen.

Die eher geringen, negativen korrelativen Zusammenhänge zwischen Einstufungen von ausgewählten Bewältigungsaktivitäten in Zusammenhang mit selbst erinnerten Belastungen deuten jedoch darauf hin, dass zumindest die Selbsteinstufung von Aussagen zu resilientem Verhalten (SEK-27; Berking & Znoj, 2008) und zur eigenen Resignationstendenz (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008) auf der personal-emotionalen Ebene von Bewältigungsaktivitäten ähnlich erfassen, inwiefern Primarlehrberufstudierende sich stark belastenden Situationen gewachsen fühlen bzw. das Gefühl von Mutlosigkeit entwickeln.

Eine nahe liegende Erklärung dieses negativen Zusammenhangs kann erstens in den klaren Formulierungen der entsprechenden Aussagen lokalisiert werden, die einerseits sehr deutlich die positive Beeinflussung von negativen Gefühlen und andererseits das schwere Verkräften bzw. die Entmutigung in Zusammenhang mit Misserfolgen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und damit diese beiden, häufig mit Belastungen verbundene Gefühle auf dem Kontinuum zwischen Bewältigung und Entmutigung sprachlich sehr klar fassen.

Zweitens kann die Leichtigkeit, mit der die entsprechenden Aussagen von den Primarlehrberufstudierenden eingestuft werden, dadurch erhöht werden, dass die

Aussagen dieser beiden Skalen Gefühlsbündel tangieren, die durch die Belastungen der Berufseignungsabklärung akut und hoch aktiviert sind.

Damit kann die standardisierte Selbsteinstufung der Primarlehrberufstudierenden anhand von kombinierten Aussagen zu resilientem Verhalten und Resignationstendenz womöglich einen Beitrag zur verlässlich(er)en Einstufung von emotionalen Bewältigungsaktivitäten leisten, dies z. B. als Ergänzung zur Einstufung der Belastbarkeit durch institutionell zugeteilte Personen im berufsrelevanten Kontext.

Gerade weil die Fremdeinstufung von Bewältigungsaktivitäten im Berufseignungsabklärungsverfahren der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen und die Selbsteinstufung von Bewältigungsaktivitäten durch die Primarlehrberufstudierenden anhand von standardisierten Verfahren keine Zusammenhänge aufweisen, interessiert besonders, ob unabhängig vom Verfahren dieselben Primarlehrberufstudierenden als nicht belastbar bzw. als belastbar eingestuft werden können. Der Vergleich zwischen der Einstufung durch Assessorinnen und Assessoren mit der Selbsteinstufung durch die Primarlehrberufstudierenden beider Studienjahrgänge deutet darauf hin, dass

- im Assessment vor allem Primarlehrberufstudierende als nicht belastbar eingestuft werden, die wichtige Ziele in Situationen in denen sie sich unwohl oder ängstlich fühlen, nicht weiterverfolgen können,
- jedoch nicht gesichert ist, inwiefern Assessorinnen und Assessoren auch tatsächlich alle nicht belastbaren bzw. belastbaren Primarlehrberufstudierenden zuverlässig identifizieren. Denn Primarlehrberufstudierende, die sich tiefe Regulationskompetenzen, wenig resilientes Verhalten, eine hohe Resignationstendenz sowie weniger offensive Problembewältigungskompetenzen

attestieren, werden von Assessorinnen bzw. Assessoren nicht zwingend als entsprechend nicht belastbar erkannt.

Aus dem ersten Teilergebnis lässt sich der Schluss ziehen, dass im Assessment an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen vor allem die Bewältigungsaktivität der Primarlehrberufstudierenden eingestuft wird, in Situationen mit Unsicherheitscharakter wichtige Ziele weiterzuverfolgen.

Dem zweiten Teilergebnis ist insofern Beachtung zu schenken, als die Wegselektion im Rahmen eines Berufseignungsverfahrens, das allein auf Fremdeinstufung beruht, im Falle von fälschlicherweise zu tief eingestufte Belastbarkeit nach Verlauf eines Studienjahres für die Betroffenen mit erheblichen sozialen Konsequenzen verbunden sein kann und umgekehrt die falsche Aufnahme von tatsächlich wenig belastbaren Primarlehrberufstudierenden ins weitere Studium sich womöglich in späteren beruflichen Überbeanspruchungen abbildet und damit das Ziel des Berufseignungsverfahrens nicht erreicht wird.

Nun könnte erstens argumentiert werden, dass nicht realistische Selbstdarstellungstendenzen der Primarlehrberufstudierenden dieses Ergebnis erklären. Diesem Argument können zwei Einwände entgegengehalten werden. Einerseits belegen die Ergebnisse, dass Primarlehrberufstudierende offenbar unabhängig vom gewählten Verfahren in der Lage sind, mit der Einstufung von Resilienz und Resignationstendenzen ein Konstrukt zu treffen, das die positive Beeinflussung von negativen Gefühlen und die Tendenz, rasch den Mut zu verlieren erfasst. Andererseits kann auf der theoretischen Ebene mit Marcus (2003) argumentiert werden, dass Interaktionshandlungen, welche die Selbstdarstellung von Bewerbenden regulieren, Bestandteil jedes Berufseignungsverfahrens sind und die Genauigkeit der Einstufung der interessierenden Konstrukte kaum tangieren.

Werden zweitens Aspekte der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte, Einstufungssituationen, Mitbeteiligten und Interaktionen zur Erklärung für dieses Ergebnis herangezogen, so kann ein Eignungsabklärungsverfahren, das sich allein auf die Fremdeinstufung der Belastbarkeit stützt, trotzdem nicht von der Vorhaltung befreit werden, womöglich ungeeignete Primarlehrberufstudierende im Sinne von ‚false positives‘ ins weitere Studium aufzunehmen und geeignete Primarlehrberufstudierende im Sinne von ‚false negatives‘ aus dem weiteren Studium auszuschließen. Das Ergebnis zur Konfrontationsbereitschaft deutet ja sogar darauf hin, dass insbesondere hoch konfrontationsbereite Primarlehrberufstudierende nicht zur Weiterführung des Studiums empfohlen werden.

Grundsätzlich verweisen diese beiden Teilergebnisse drittens auf Forschungsbedarf in Bezug auf die Erfolgsquote von Berufseignungsabklärungsverfahren an pädagogischen Hochschulen. Im Zentrum entsprechender Längsschnittstudien muss die Frage stehen, inwiefern sich als nicht belastbar eingestufte Primarlehrberufstudierende im späteren Beruf bewähren und inwiefern als belastbar eingestufte Primarlehrberufstudierende in der späteren Lehrtätigkeit Belastungen nur wenig bewältigen können. Dabei wäre es wünschenswert, das Erkenntnisinteresse eines persönlichkeitsorientierten Ansatzes, der sich an subjektiv wahrgenommenen Belastungen, Beanspruchungen und Bewältigungsaktivitäten orientiert, mit dem kompetenzorientierten Expertenansatz zu kombinieren, der fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische und organisatorische Kompetenzen der Primarlehrberufstudierenden ins Zentrum stellt (vgl. z. B. Rauin, 2008, S. 61; Rotter & Reintjes, 2010, S. 45).

Die angesichts der divergierenden Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten durch Dozierende, Praktikumsleitende, Assessorinnen und Assessoren sowie Primarlehrberufstudierende notwendig gewordene Durchsicht von selbst eingestuften Bewältigungsaktivitäten zeigt auf, dass trotz insgesamt eher mild bzw. hoch eingeschätzten

Bewältigungsaktivitäten und trotz stark reduzierter Streuungen über alle fünf Dimensionen der Bewältigungsaktivitäten hinweg deutlich von einer Gruppe von Primarlehrberufstudierenden ausgegangen werden muss, welche ihre Regulationskompetenzen, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft, und offensive Konfrontationsbereitschaft als signifikant tiefer und ihre Resignationstendenz als signifikant höher einstuft als die Gruppe von Primarlehrberufstudierenden, die diese Bewältigungsaktivitäten als sehr hoch bzw. in Bezug auf die Resignationstendenz sehr tief einstuft.

Es zeigen sich also in Bezug auf die Eigenwahrnehmung von Bewältigungsaktivitäten aussagekräftige Unterschiede. Die Antwort auf die Frage, inwiefern diese Unterschiede auch Unterschiede in den konkreten Bewältigungsaktivitäten aufzeigen, kann aufgrund dieses Ergebnisses jedoch nicht aufgezeigt werden. Die Unterschiede sind insofern bedeutsam, als im Zusammenhang mit der Belastbarkeit in der späteren Lehrtätigkeit Unterschiede im subjektiven Erleben und den subjektiven Bewältigungsaktivitäten, und weniger objektive Erkenntnisinteressen im Zentrum stehen. Die Unterschiede stützen tendenziell Eignungsabklärungsverfahren, die Wert auf eine Mitbeteiligung der Primarlehrberufstudierenden in Bezug auf die Einschätzung der Bewältigungsaktivitäten legen und sich damit an einem Beratungsmodell und weniger an einem nur selektiven Modell orientieren.

Dass eine Mitbeteiligung der Primarlehrberufstudierenden an der Einstufung der eigenen Belastbarkeit die Zuverlässigkeit der Einstufung womöglich erhöhen kann, belegen auch die Ergebnisse zum Vergleich der eigenen Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten in Verbindung mit der wahrgenommenen Wichtigkeit oder Stärke der belastenden Situation. Diese beiden Dimensionen geben Hinweise auf den Beanspruchungsgrad der Belastung. Die Ergebnisse zeigen zusammengefasst Folgendes:

- Ist eine belastende Situation den Primarlehrberufstudierenden sehr wichtig oder nehmen sie eine sehr starke Belastung wahr, so stufen sie ihre Regulationskompetenzen und ihre Resilienz signifikant tiefer ein als ihre Mitstudierenden, dies bei gleichzeitig signifikant erhöhter Resignationstendenz
- Unabhängig von der Wichtigkeit oder Stärke einer belastenden Situation sind die Primarlehrberufstudierenden dazu bereit, sich beim Vorliegen von Belastungen anzustrengen.

Erst wenn eine situationsspezifische Teilbelastung bezüglich der subjektiven Beanspruchung so wichtig oder stark ist, dass automatisierte Bewältigungsaktivitäten nicht mehr ausreichend sind, ist die für die Einstufung von Belastbarkeit notwendige Vulnerabilität der Primarlehrberufstudierenden gegeben.

Zu überprüfen ist also erstens, inwiefern die Einstufungssituationen des Eignungsabklärungsverfahrens an der pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen tatsächlich subjektiv beanspruchende Teilbelastungen generieren.

Aus transaktionaler Perspektive ist zweitens wünschbar, bei Interaktionen in belastenden Teilsituationen mit einzubeziehen, inwiefern die Primarlehrberufstudierenden die Situation durch günstig oder ungünstig gewählte Bewältigungsaktivitäten mit beeinflussen und damit Belastungen und Beanspruchungen verringern oder gar zum Entfallen bringen (vgl. Lazarus, 1995, S. 204). Die Gelegenheit dazu ist im Praktikum gegeben. In der konkreten, beruflichen Situation können berufsrelevante Bewältigungsaktivitäten identifiziert und auf günstige oder ungünstige Wirkungen hin eingestuft werden.

Ergänzend sind dabei drittens weitere berufsrelevante Bewältigungsaktivitäten ins Blickfeld der Beurteilung von Berufseignung zu rücken, wie dies z. B. auch kognitiv-

curriculum-orientierte bzw. fachliche oder fachdidaktische, pädagogische oder organisatorische, institutionsbezogene oder am System orientierte Bewältigungsaktivitäten sind.

Zusammenfassend über die Abschnitte 5.1. und 5.2. unterstützen die Ergebnisse dieser Arbeit folgende Annahmen:

- Die Mitbeteiligung der Primarlehrberufstudierenden bei der Identifikation einer individuellen (Teil-) Belastung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass überhaupt je individuell (teil-) belastende Situationen ins Zentrum der Einstufungsrealität gelangen.
- Mit der Einstufung von Belastbarkeit bzw. den damit verbundenen Bewältigungsaktivitäten im Kontext des Praktikums erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass es sich bei den eingestuften Bewältigungsaktivitäten auch tatsächlich um berufsrelevante Bewältigungsaktivitäten handelt.
- Mit der Einstufung von Belastbarkeit im Praktikum gelangen neben emotional- und/oder sozial orientierten Bewältigungsaktivitäten auch weitere zielführende Bewältigungsaktivitäten von Primarlehrberufstudierenden, wie z. B. pädagogisch geschickte Interventionen ins Blickfeld.
- Die Einstufung von Bewältigungsaktivitäten sowohl durch Fremd- wie auch durch Selbsteinstufungsverfahren erfasst je unterschiedliche Aspekte der Bewältigung von Belastungen. Damit wird die notwendige normative Orientierung der Einstufung von Beanspruchungen und Bewältigungsaktivitäten durch die ebenfalls notwendige ipsative Orientierung ergänzt.
- In Zusammenhang mit der Verwendung von standardisierten Selbsteinstufungsverfahren können die Skala Resilienz (SEK-27, Berking & Znoj, 2008) sowie die Skala Resignationstendenz (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008) als ergänzende Verfahren herangezogen werden.

5.3 Ausblick

Im letzten Abschnitt werden Vorschläge zur Weiterentwicklung des Verfahrens zur Einstufung von Belastbarkeit an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen vorgelegt. Die Ergebnisse dieser Arbeit machen auf Entwicklungspotential in Bezug auf die Einstufung der Belastbarkeit im Rahmen des Berufseignungsabklärungsverfahrens aufmerksam. Denn gerade in Bezug auf Belastungen muss die Überzeugungskraft der Einzelfälle im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, und nicht der Durchschnitt gemachter Einstufungen (vgl. Schönwälder, 1997, S. 184).

Es wird Folgendes vorgeschlagen:

1. Ersatzlose Streichung der Einstufung von Belastbarkeit in der Lerngruppe durch Dozierende sowie durch Assessorinnen und Assessoren im Assessment.
2. Einstufung von zusammen mit den Primarlehrberufstudierenden im Praktikum identifizierten, belastenden Situationen durch eine über alle Praktika gleichbleibende, institutionell zugeteilte Person, die jeweilige Praktikumsleiterperson sowie die Primarlehrberufstudierenden zu den drei möglichen Zeitpunkten im Praktikum 1 und 2 sowie im Blockpraktikum.
3. Einstufung von Belastbarkeit im Rahmen von strukturierten Gesprächen.
4. Anleitung der Primarlehrberufstudierenden zur Selbsteinstufung im Sinne einer präzisen Bewertung der individuell erlebten Teilbelastungen und der daran anschliessenden Bewältigungsaktivitäten. Dies womöglich unter Heranzug von standardisierten Verfahren wie z. B. der Kombination der Skalen Resilienz und Resignationstendenz (Berking & Znoj, 2008; Schaarschmidt & Fischer, 2008) im Falle von einzustufender emotionaler Belastung.

5. Überprüfung der Belastbarkeit von Primarlehrberufstudierenden im Rahmen eines Assessments nur in Zweifelsfällen.
6. Identifizierung von Bewältigungsaktivitäten anhand eines noch aufzubauenen Katalogs von Bewältigungsaktivitäten, die von Primarlehrberufstudierenden gewählt werden. Dies mit Bezugnahme auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische, emotionale, soziale sowie auch organisatorisch berufsrelevante Bewältigungsaktivitäten. Mit dem erweiterten Begriff von Bewältigungsaktivitäten bzw. der erweiterten Identifikation von Teilbelastungen und der Berücksichtigung des Beanspruchungsgrades kann so die Debatte um kompetenz- oder persönlichkeitsorientierte Erfassungverfahren überwunden und im Sinne einer Integration beider Aspekte weitergeführt werden.
7. Kombination mit Aspekten des RIHA-Verfahrens von Krause und Dorsemagen (2007), das Regulationshindernisse sowie Regulationsüberforderungen in Zusammenhang mit Anteilen des Unterrichts stellt und so neben der Identifizierung von unterschiedlichen Bewältigungsaktivitäten auch andere interessierende Eignungskriterien aus dem Eignungsabklärungsverfahren der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen wie z. B. das Kontaktverhalten, die Durchsetzungsstärke oder die Flexibilität in einen präzisieren Kontext stellen kann.
8. Schulung der einstufigen Praktikumslehrpersonen und der institutionell zugeteilten Beurteilungspersonen, da nicht ausgebildete Personen oft nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen (vgl. auch Marcus, 2005, S. 151.).
9. Schaffung einer eigenen Abteilung Berufseignungsdiagnostik, in der im Sinne von Marcus (2005, S. 152) notwendige Kompetenzen aufgebaut und zusammengeführt sowie Verfahren entwickelt und integriert werden können, die dem wissenschaftlichen Stand der Eignungsdiagnostik entsprechen.

Die seit dem Studienjahr 2010/11 vorliegenden strukturellen Rahmenbedingungen im 1. Studienjahr begünstigen eine Anpassung der Einstufungspraxis im nachfolgend vorgeschlagenen Sinne. Durch die je einwöchigen Praktika in den Wochen 45 und 11 des Herbst- bzw. des Frühjahrssemesters sowie das dreiwöchige Praktikum in den Wochen 22– 24 nach Ende des Frühjahrssemesters sind die Voraussetzungen zur Einstufung von Bewältigungsaktivitäten in Zusammenhang mit individuell je unterschiedlich berufsrelevanten Teilbelastungen ab einem frühen Zeitpunkt gegeben.

Auch wenn die Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten im 1. Studienjahr in diesem Sinne näher an die berufsrelevanten Situationen gebracht werden, so bleibt aus messmethodischer Sicht die nicht zu lösende Problematik bestehen, aus den aktuell gezeigten Bewältigungsaktivitäten nicht auf das Verhalten im späteren beruflichen Kontext schliessen zu können. Aus verfahrensspezifischer Sicht kann mit dem vorgeschlagenen Vorgehen jedoch die Anforderung nach individuell tatsächlich beanspruchenden Teilbelastungen sowie einer grösstmöglichen Ausschöpfungsbreite möglicher Bewältigungsaktivitäten vorteilhafter umgesetzt werden.

Die Einstufungsgenauigkeit kann im Gespräch zwischen Primarlehrberufstudierenden, drei unterschiedlichen Praktikumslehrpersonen sowie einer von der Institution dauerhaft zugeteilten Person über drei Zeitpunkte insofern erhöht werden, als sich ipsative und normative Einstufungsperspektiven im Rahmen dieser dauerhafteren Zusammenarbeit ergänzen und gegenseitig korrigieren. Die Möglichkeit, nicht funktionierende Arbeitsbeziehungen durch den Austausch der institutionell zugeteilten Person in funktionierende Arbeitsbeziehungen zwischen Primarlehrberufstudierenden und institutionell neu zugeteilter Beurteilungsperson

son überzuführen, kann unter Aufsicht der Abteilung Berufseignungsabklärung oder der Berufspraktischen Abteilung vorgesehen werden.

Abschliessend sei als Anstoss, diese Entwicklungsmöglichkeiten zur Einstufung von Bewältigungsaktivitäten der Primarlehrberufstudierenden an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen tatsächlich in Angriff zu nehmen, ein Fazit von Augustine und Hemenover (2009, S. 1212) zitiert, wonach die Fähigkeit, diejenige Bewältigungsaktivität einzusetzen, die zum jeweiligen Zeitpunkt die konkret vorliegende Belastung und Beanspruchung in günstiger Weise reguliert, das Kennzeichen von Experten der Beanspruchungsregulation ist. Damit ist die belastbare Lehrperson beschrieben, die Teilbelastungen und Teilbeanspruchungen in Zusammenhang mit

- objektiven Belastungsgrössen (z. B. Lärm, Klassengrösse),
- unterrichtsbezogenen Belastungsfaktoren (z. B. schulische Planungsaufgaben, erzieherische Arbeitsaufgaben),
- organisatorischen Belastungsgrössen und -faktoren (z. B. Erstellen von Zeugnissen, Vorbereiten von Klassenwechseln),
- personenbezogenen Belastungsfaktoren (z. B. ungünstige berufliche Zielorientierung, ungünstige Kontrollüberzeugungen),
- erfahrungsbezogenen Belastungsfaktoren (z. B. fehlende pädagogische Qualifikationen, eingeschränkte Autonomie),
- sozialen Belastungsfaktoren (z. B. hoher Interaktionsanteil beim Unterrichten, divergierende Vorstellungen zwischen Eltern und Lehrpersonen)
- gesellschaftlichen Belastungsgrössen und -faktoren wie z. B. die Konfrontation mit Schulreformen

situationsadäquat bewältigt.

6 Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrer-beruf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118.
- Abernathy, S., Manera, E. & Wright, R. (1985). What Stresses Student Teachers Most? *Clearing House*, 58 (2), 361–362.
- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 14 (3), 323–330.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Augustine, A. A. & Hemenover, S. H. (2009). On the relative effectiveness of affect regulation strategies: a meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 23 (6), 1181–1220.
- Bamberg, E. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.). *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 141–148). Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becker, P. (1986). Arbeit und seelische Gesundheit. In P. Becker & B. Minsel (Hrsg.). *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten* (S. 1–90). Göttingen: Hogrefe.
- Berking, M. & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56 (2), 141–153.
- Bieri Buschor, C., Schuler Braunschweig, P. & Stirnemann Wolf, B. (2006). Assessment-Centers als Aufnahmeverfahren für pädagogische Hochschulen? *BzL*, 24 (1), 55–62.
- Blösch, M. (2009). Probleme wären in der ersten Phase häufig lösbar. *Bildung Schweiz*, 10a, 13–14.
- Broverman, D.M. (1962). Normative and ipsative measurement in psychology. *Psychological Review*, 69(4), 295–305.
- Buch F. & Müller-Bölling, D. (2007). Lehrerbildung im Wandel. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Lehrer unter Druck*, (S. 147–170).

- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Capel, S. A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practicum. *Educational Research*, 39 (2), 211–228.
- Catanzaro, S.J. & Greenwood, G. (1994). Expectancies für negative mood regulation, coping and dysphoria among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 34–44.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2007). Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 33–40.
- Delgrande Jordan, M., Kuntsche, J. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz- Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (1), 123–139.
- Dick, R., Wagner, U. & Christ, O. (2004). Belastung und Gesundheit im Lehrberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 39–68). Stuttgart: Schattauer.
- Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern*. Marburg: Tectum.
- Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrberuf- Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*, (S. 34–51). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Doppler, B. & Altrichter, H. (2007). Auf der Suche nach „geeigneten LehrerInnen“ – Konzepte, Erfahrungen mit Ansätzen zur „Eignungsabklärung“ für Lehramtsstudien. *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 925–935.
- Dorsemagen, C., Krause, A. & Lacroix, P. (2008). Gerecht verteilte Zeit? Zum Verhältnis von Arbeitszeit, Gerechtigkeit, Commitment und Burnout am Beispiel Schule. *Wirtschaftspsychologie*, 2, 34–43.
- D'Rozario, V. & Wong, A. F. L. (1996). *A study of practicum-related stresses in a sample of first year student teachers in Singapore*. Paper presented at the annual conference of the Singapore Educational research Association and Australian Association for Research in Education, Singapore, 25–29 November 1996. [Online]. Available: <http://www.aare.edu.au/96pap/drozv96475.txt>. Accessed: 12.05.11
- Erdsiek-Rave, U. (2009). Eignungstests für Lehramtsstudenten? *Pädagogik*, 3, 48–49.
- Erziehungsrat des Kantons Schaffhausen (2003). *Verordnung des Erziehungsrates über die Zulassung, das Aufnahmeverfahren, die Zwischen- und die Diplomprüfungen an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen*. [Online]. Available:

- http://www.sh.ch/rechtsbuch/fileadmin/Redaktoren/Dokumente/gesetzestexte/Band_4/413.306.pdf. Accessed: 13.05.11.
- Ettlin, E. (2006). Zulassung und Berufseignung– eine Frage des Berufsbildes. *BzL*, 24 (1), 12–18.
- Faust, G., Mahrhofer, C., Steinhorst H. & Foerster, F. (2003). Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrerstudium. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), 329–339.
- Foerster, F. & Faust, G. (2006). Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden in Bamberg. *BzL*, 24 (1), 43–53.
- Foerster, F. & Faust, G. (2007). Auswahlgespräche im Grundschullehramtstudium. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 64–66.
- Frenzel, A. C. & Götz, t. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3/4), 283–295.
- Friedman, I.A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management*, (pp. 925–944).
- Fuchs, M., Lauener, H. & Luthiger, H. (2008). Potenziale entdecken- Grenzen wahrnehmen. *Seminar*, 2, 23–40.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general Psychology*, 2 (3), 271–299.
- Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61–99.
- Gyger M. & Wild-Näf, M. (2008). *Berufspraktische Ausbildung Standort Liestal*. [On-line]. Available: http://www.fhnw.ch/ph/ip/auslaufende_studien/primar-liestal/berufspraktische-ausbildung-2007-2008/abklaerung-der-berufseignung-kurse-08. Accessed: 06.05.11
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 48–56.
- Hanetseder, C. (2007). *Merkblatt Dimensionen*. [On-line]. Available: http://stud.phzh.ch/webautor-data/190/Merkblatt_Dimensionen_040909.pdf. Accessed: 03.01.11
- Hanetseder, C. & Keller-Schneider, M.(2006). Die Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *BzL*, 24 (1), 110–113.
- Hart, N.I. (1987). Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational research* 29 (1), 12–18.

- Hayes, S.C., Wilson, K.G., Glifford, E.V., Follette, V.M. & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1152–1168.
- Hornke, L.F. & Zimmerhofer, A. (2005). Profilbildung von Hochschulen und Studierenden als Aufgabe der Studierendenauswahl. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 146–148.
- Hourcade, J.J., Parette, H.P. & McCormack, T.J. (1988). Stress sources among student teachers. *The Clearing House*, 61, 347–350.
- Höft, S. (2007). Assessment-Center. In H. Schuler & K. Sonntag, (Hrsg.). *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 475–482). Göttingen: Hogrefe.
- Hübner, P. & Wehrle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.D. Hoyer, H.G. Schönwälder (Hrsg.). *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band I*, (S. 203–226). Weinheim: Juventa.
- Jehle, P., Hillert, A., Seidel, G. & Gayler, B. (2004). Entstehende Dienstunfähigkeit von Lehrern: psychosomatische Erkrankungen bei Lehrpersonen und Präventionsmöglichkeiten von Schulleitern. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 161–170). Stuttgart: Schattauer.
- Jepson, E. & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commîtes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183–197.
- Kaempff, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilung zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop & Ch. Liebig (Hrsg.). *Psychologie und Wirtschaft leben*, (S. 314–319). München: Rainer Hamp.
- Kersting, M. (2004). Zur Bedeutung der Validität und der sozialen Akzeptanz in der Berufseignungsdiagnostik. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (2), 83–86.
- Kleinmann, M., Melchers, K.G., König, C.J. & Klehe, U.C. (2007). Transparenz der Anforderungsdimensionen: ein Moderator der Konstrukt- und Kriteriumsvalidität des Assessment Centers. In H. Schuler (Hrsg.). *Assessment Center zur Potentialanalyse* (S. 70–80). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, A. (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48 (3), 139–147.
- Krause, A. & Dorsemagen C. (2007). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–98). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. In J. S. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 3–32). Hillsdale: Erlbaum.
- Kowarsch, A. (1994). Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und Unterrichtsstörungen im Praktikum. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S.128–140). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Krause, A. (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht –ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48 (3), 139–147.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 99–118). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber*, (S. 72–87). Weinheim: Beltz.
- Kummer, M. (2010). Arbeitsbelastung: Werden die Reserven knapp? [Online]. Available: http://www.lebe.ch/lebe/de/paedagogik/schulpraxis/mainColumnParagraphs/00/2columnRightParagraphs/02/document/dossier_burnout_net.pdf. Accessed: 15.05.11.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* 53 (1), 27-35.
- Landert, Ch. & Brägger, M. (2009a). LCH-Studie zur Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer: Das Mass ist übervoll. *Bildung Schweiz*, 12, 7–9.
- Landert, Ch. & Brägger, M. (2009b). LCH Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE 09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008- September 2009. [Online]. Available: http://www.lch.ch/dms-static/b5abf36b-8bce-420a-8364-2dc1dabb4305/091208_1_Bericht_AZE2009.pdf. Accessed: 6.05.11.
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11 (3), 129–141.
- Lazarus, R.S. (1995). Stress und Stressbewältigung–ein Paradigma. In S.H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198–232). Weinheim: Beltz.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55 (6), 665–673.
- Lieger, C. (2009). *Eignungsabklärung im Rahmen des Basisstudiums*. Unveröffentlichtes Papier, Pädagogische Hochschule Thurgau, Ausbildungsgang Vorschulstufe Ausbildungsgang Primarstufe, Eignungsabklärung.

- Lievens, F. & George, C. Th. III. (2007). Assessment-Center Forschung und Anwendung: eine aktuelle Bestandesaufnahme. In H. Schuler (Hrsg.). *Assessment Center zur Potenzialanalyse* (S. 37–57). Göttingen: Hogrefe.
- Luczak, H. & Rohmert, W. (1997). Belastungs–Beanspruchungskonzepte. In H. Luczak & W. Volpert (Hrsg.). *Handbuch Arbeitswissenschaft* (S. 326–332). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Lüthi, R. (1992). *Eignungsabklärung in der Lehrerbildung*. Projektbericht Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Pädagogische Kommission, Dossier 21B, Bern.
- Mahlis, M., Soroka, G., Engstrom, D. & Massengill Shaw, D. (2008). A Study of Student Teacher's Reflections on their Beliefs, Thoughts and Practices. *Action in Teacher Education*, 30(1), 64–80.
- Mac Donald, C.J. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: The student teacher's perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 39 (4), 407–18.
- Marcus, B. (2003). Persönlichkeitstests in der Personalauswahl: Sind „sozial erwünschte“ Antworten wirklich nicht wünschenswert? *Zeitschrift für Psychologie*, 211 (3), 138–148.
- Marcus, B. (2005). Plädoyer für eine zentrale, beratungsorientierte Studieneignungsdiagnostik. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 151–152.
- Margraf, M. & Berking, M. (2005). Mit einem „Warum“ im Herzen lässt sich fast jedes „Wie“ ertragen: Konzeption und empirische Evaluation eines psychotherapeutischen Entschlusstrainings. *Verhaltenstherapie*, 12, 254–262.
- Mayr, J. (1994). Lehrerstudenten gestern–heute–morgen: Persönlichkeitsmerkmale im Institutionen- und Kohortenvergleich. In J. Mayr (Hrsg.). *Lehrer/in werden* (S. 79–97). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung, Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In J. Mayr (Hrsg.). *Lehrer/in werden* (S. 113–127). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.). *Wirkt Lehrerbildung?* (S. 73–89). Münster: Waxmann.
- Mägdefrau, J. (2008). Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen. [Online]. *Paradigma*, 1, 17–23. Available: http://www.unipassau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/paradigma01-08_vers_04.pdf. Accessed: 10.12.09.

- Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment: Validation of inferences from person's responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50 (9), 741–749. Grammtikkontrolle bis hierher
- Miller, D. & Fraser, E. (2000). Stress associated with being a student teacher: opening out the perspective. *Scottish Educational Review*, 32 (2), 142–154.
- Montgomery C. & Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458–486.
- Morton, L.L., Vesco, R., Williams, N.H. & Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69–89.
- Moser, K. (1999). Selbstbeurteilung beruflicher Leistung: Überblick und offene Fragen. *Psychologische Rundschau*, 50 (1), 14–25.
- Murray-Harvey, R., Slee, Ph.T., Lawson, M.J., Silins, H., Banfield, G. & Russel, A. (2000). Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 19–35.
- Nieskens, B. & Hanfstingl, B. (2008). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. *Seminar 2*, 10–22.
- Oesterreich, R. (2001). Das Belastungs–Beanspruchungskonzept im Vergleich mit arbeitspsychologischen Konzepten. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 55 (3), 162–170.
- OLAT 6 (1999). Funktionsübersicht. [On-line].
http://www.olat.org/website/en/download/OLAT_6_0_Funktionsuebersicht.pdf
Accessed: 20.05.11.
- Oser, F. (2006). Zugänge ermöglichen, Zugänge verwehren: Entwurf eines Ausleseverfahrens in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 30–42.
- Parkinson, B. & Totterdell, P. (1999). Classifying affect regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, (3), 277–303.
- Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen (2009). *Beurteilungskriterien Eignungsabklärung*. Unveröff. Beurteilungskriterien, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, Studiengang Kindergarten- und Primarstufe.
- Pädagogische Hochschule Thurgau (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule–Teilstudie Lehrkräfte*. [On-line]. Available:
http://www.phtg.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/PFW/Forschung/PHTG_FB_04-Arbeitsbedingungen-Bericht.pdf. Accessed: 5.05.11

- Pädagogische Hochschule des Kantons Thurgau (2009). *Eignungsabklärung im Rahmen des Basisstudiums*. Unveröff. Dokument, Pädagogische Hochschule des Kantons Thurgau, Ausbildungsgang Vorschulstufe, Ausbildungsgang Primarstufe.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2008). Reglement zur Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich [On-line]. Available: http://stud.phzh.ch/webautor-data/190/2008-05-05_reglement_eignung.pdf Accessed: 3.05.11
- Pädagogische Hochschule Zürich: Prorektorat Ausbildung (2009). *Einschätzungsbogen zur Eignungsabklärung* [On-line]. Available: http://stud.phzh.ch/webautor-data/190/Einschtzung_Eignungsabklaerung_040909.pdf. Accessed: 3.05.11
- Petanjek, E. (1997). Eignungstests für Lehrer? *Erziehung und Unterricht*, 147 (8), 854–866.
- Pruessner, J.C. (2004). Von der schulischen Belastung zum Symptom: psychosomatische Konzepte und deren neuroendokrinologischen Korrelate bei Lehrkräften. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 83–93). Stuttgart: Schattauer.
- Rat der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (2008). Reglement über die Zwischenprüfung an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. [Online]. Available: <http://extranet.phsg.ch/PortalData/1/Resources/rektorat/Zwischenpruefung.pdf> Accessed: 2.05.11.
- Rauin, U. (2008). Studierverhalten und Eignung für den Lehrberuf. Kann man riskante Karrieren prognostizieren? *Schulverwaltung Baden-Württemberg*, 17 (4), 86–89.
- Regierungsrat des Kantons Thurgau (2009). *Reglement über die Studiengänge Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Thurgau*. [Online]. Available: http://www.rechtsbuch.tg.ch/pdf/400/414_21g1.pdf. Accessed: 12.02.11
- Rham, S. & Thonhauser, J. (2007). Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (2), 4–8.
- Rohmert, W. & Ruthenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Rohmert, W. (1984). Das Belastungs–Beanspruchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 38, 193–200.
- Rothland, M. (2004). Interaktion im Lehrerkollegium. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 161–170). Stuttgart: Schattauer.

- Rothland, M. (2005). Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 97 (2), 159–173.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer–Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–31). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, C. & Reintjes, C. (2010). Die guten ins Töpfchen...?! Einsatz von Auswahlverfahren im Lehramtsstudium. *Die Deutsche Schule*, 1, 37–51.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheitszustand*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrberuf: Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldmann, S.L., Turvey, C. & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood-Scale. In J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244–268.
- Schaarschmidt, U. (2004). Die Beanspruchungssituation aus differenzialpsychologischer Perspektive. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 97–112). Stuttgart: Schattauer.
- Schaarschmidt, U. (2005a). Potsdamer Lehrerstudie–Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf–Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 15–40). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005b). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt, (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf–Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 41–71). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005c). Potsdamer Lehrerstudie–ein erstes Fazit. In U. Schaarschmidt (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf–Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 141–156). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 81–98). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U. (2008). Lehreignung frühzeitig erkennen und fördern. *Seminar*, 2, 90–101.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM-Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. AVEM (Standardform). AVEM-44 (Kurzform). Manual*. London: Pearson.
- Schaper, N. (2007). Persönliche Verhaltens- und Leistungsdispositionen. In H. Schuler & K. Sonntag, (Hrsg.). *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 219–229). Göttingen: Hogrefe.
- Scheier, M. F. & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201–228.
- Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.D. Hoyer, H.G. Schönwälder (Hrsg.). *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band I* (S. 285–299). Weinheim: Juventa.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12–25.
- Schönwälder, H. G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrberuf–Versuch einer Orientierung. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H. D. Hoyer & H. G. Schönwälder (Hrsg.). *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 1, 179–202. Weinheim: Juventa.
- Schönwälder, H.G., Berndt, J., Ströver F. & Tiesler, G. (2003). Lärm in Bildungsstätten. Ursachen und Minderung. [Online].Available: http://www.isf.uni-bremen.de/fb1030_d_kurz.pdf Accessed: 10.09.10.
- Schönwälder, H.G. (2004). Die pädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Burgard, B. Koop & Ch Liebig (Hrsg.). *Psychologie und Wirtschaft leben*, 325–332. München: Rainer Hamp .
- Schröder, E. & Kieschke, U. (2006). Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schuler, H., Funke, U., Moser, K. & Donat, M. (1995) *Personalauswahl in Forschung und Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. & Höft, S. (2004). Diagnose beruflicher Leistung und Eignung. In H. Schuler (Hrsg.). *Organisationspsychologie* (S. 289–343). Bern: Huber.
- Schuler, H. (2007). Berufseignungstheorie. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.). *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*, S. 431–440. Göttingen: Hogrefe.

- Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) (2005). *Empfehlungen der SKPH zur Eignungsabklärung an Pädagogischen Hochschulen*. [Online]. Available: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2005_Empf_Eignungsabkl_de.pdf. Accessed: 14.05.11
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2007). *Bildungsbericht 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). *Bildungsbericht 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Seibert, N. (2008). Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium. [Online]. *Paradigma*, 1, 6–16. Available: http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/paradigma01-08_vers_04.pdf. Accessed: 12.02.11.
- Semmer, N. & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.). *Organisationspsychologie*. S. 157–195. Bern: Huber.
- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S.206–226). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sieland, B. (2008). Situationsspezifische Eignungs- und Potentialanalysen durch Fallbeispiele aus dem Lehrerforum. *Seminar*, 2, 56–67.
- Sonderegger, J. (2006). Eignungsabklärung im Spannungsfeld professioneller Ansprüche am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Rorschach. *BzL*, 24(1), 82–88.
- Stemmler, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Ungewisser Nutzen. *Psychologische Rundschau*, 56(2), 125–127.
- Strittmatter, A. (2006). Schwerpunkte einer Lehrkräftepolitik aus Sicht des Berufsverbandes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 19–29.
- Tönjes, B. & Dickhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierung auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (2), 79–86.
- Trachsler, E., Ulich, E., Invesini, S. & Wülser, M. (2003). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive [Online]. Available : http://www.phtg.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/PFW/Forschung/Berichtband%20Lehrpersonen%20Arbeitsbedingungen%201.pdf. Accessed: 10.05.11.

- Trachsler, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. [Online]. Available: http://www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/08-11-arbeitszeitstudie_materialband.pdf. Accessed: 12.01.11.
- Verband Bildung & Erziehung. (2009). [Online]. Available: http://www.lehrerforum-nrw.de/index.php?session=0fd77c6a592552374cdb7b82209d898a&menu_id=9&s=1&action=ueberuns. Accessed: 14.05.09.
- Weber, H. (2002). Jede dritte Basler Lehrperson zeigt Anzeichen „emotionaler Erschöpfung“. *Bildung Schweiz*, 4, 13–14.
- Weygand, B. (2008). Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In Ch. Kraler & M. Schratz (Hrsg.). *Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, (S. 13–34). Münster: Waxmann.
- Wolters, A. & Kummerich, W. (2008). Diskussionspapier zum Diagnoseverständnis im Zusammenhang mit der Eignung zum Lehr(er)beruf. *Seminar*, 2, 7–9.
- Zemp, B. (2009). Bei vielen ist die Grenze der Belastung erreicht. *Bildung Schweiz*, 9, 10–11.

7 Anhang

Anhang A: Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	103
Anhang B: Instruktionen	107
Anhang C: Instrumente	109
Anhang D: Ergänzungen zu den Ergebnissen	122
Anhang E: Originaltexte belastende Situationen Studienjahrgänge 2008/2009	131

Anhang A:

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Belastungs-/Beanspruchungsmodell (Rohmert, 1984; Rudow, 1994)	25
<i>Abbildung 2:</i>	Bewältigungsaktivitäten von Studierenden des Lehrberufs (Murray-Harvey et al., 2000)	27
<i>Abbildung 3:</i>	Nicht belastbare Primarlehrberufstudierende/ Eignungsabklärung/ Angaben in %	49
<i>Abbildung 4:</i>	Lage und Streuung emotionale Belastbarkeit: Assessment, Praktikum, Lerngruppe	112
<i>Abbildung 5:</i>	Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit Regulationskompetenz	115
<i>Abbildung 6:</i>	Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit Resilienz	115
<i>Abbildung 7:</i>	Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit Konfrontationsbereitschaft	116
<i>Abbildung 8:</i>	Lage und Streuung Skalen Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft	117
<i>Abbildung 9:</i>	Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit Resignationstendenz	120
<i>Abbildung 10::</i>	Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit offensive Problembewältigung	120
<i>Abbildung 11:</i>	Lage und Streuung Skalen Resignationstendenz, offensive Problembewältigung	121
<i>Abbildung 12:</i>	Einstufung der Belastung durch detaillierte Unterrichtsplanung	123
<i>Abbildung 13:</i>	Einstufung der Belastung durch Zeit für die Vorbereitung von Unterricht	124
<i>Abbildung 14:</i>	Einstufung der Belastung durch ungünstigen Lektionsverlauf	124
<i>Abbildung 15:</i>	Lage und Streuung der Mittelwerte Regulationskompetenz, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment	125
<i>Abbildung 16:</i>	Lage und Streuung der Mittelwerte Resilienz, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment	125

<i>Abbildung 17:</i>	Lage und Streuung der Mittelwerte Resignationstendenz, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment	126
<i>Abbildung 18:</i>	Lage und Streuung der Mittelwerte offensive Problembewältigung, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment	126
<i>Abbildung 19:</i>	Lage und Streuung der Mittelwerte Konfrontationsbereitschaft, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment	127

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Belastende Faktoren aus Sicht von Primarlehrberufstudierenden (Publikationszeitraum 1985-2010)	15
<i>Tabelle 2:</i>	Untersuchungsphasen, Fragestellungen und Stichproben	42
<i>Tabelle 3:</i>	Verteilung der Jahrgänge: Studienjahrgänge 2008 und 2009 (n = 299)	45
<i>Tabelle 4:</i>	Vergleich der Aussagen Belastbarkeit (PHSG, 2008; SEK-27, 2008; AVEM, 2008)	53
<i>Tabelle 5:</i>	Belastende Situationen (Studienjahrgang 2008: n = 129; Studienjahrgang 2009: n = 170)	57
<i>Tabelle 6:</i>	Einstufung von drei berufsrelevanten, belastenden Situationen des Studienjahrgangs 2008 durch den Studienjahrgang 2009	61
<i>Tabelle 7:</i>	Häufigkeitsvergleich der Einstufung von drei berufsrelevanten Situationen	61
<i>Tabelle 8:</i>	Beurteilung von den drei berufsrelevanten Situationen: neun Einzelfälle	62
<i>Tabelle 9:</i>	Korrelationen zwischen der Einstufung von Bewältigungsaktivitäten durch Assessorinnen/Assessoren, Praktikumsleitende, Dozierende und Primarlehrberufstudierende	64
<i>Tabelle 10:</i>	Korrelationen zwischen Regulationskompetenz, Resilienz (SEK-27) und Resignationstendenz (AVEM); Konfrontationsbereitschaft (SEK-27) und offensiver Problembewältigung (AVEM)	65
<i>Tabelle 11:</i>	Vergleich nicht bestanden/ bestanden im Assessment bezüglich Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung	66
<i>Tabelle 12:</i>	Vergleiche der Einstufungen von Bewältigungsaktivitäten zwischen der unteren und der oberen Extremgruppe	68
<i>Tabelle 13:</i>	Vergleiche zwischen der unteren und der oberen Extremgruppe bezüglich der Wichtigkeit der belastenden Situation	70

<i>Tabelle 14:</i>	Vergleiche zwischen der unteren und der oberen Extremgruppe bezüglich der Stärke der belastenden Situation	71
<i>Tabelle 15:</i>	Instruktion 1: Vorbefragung/ Hauptbefragung „Beanspruchungssituationen-Bewältigungsaktivitäten“	107
<i>Tabelle 16:</i>	Instruktion 2: Erfassung einer belastenden Situation (Studienjahrgänge 2008 und 2009; Anweisung auf OLAT 6)	107
<i>Tabelle 17:</i>	Instruktion 3: Erfassung Wichtigkeit/Stärke einer belastenden Situation (Studienjahrgänge 2008 und 2009; Anweisung auf OLAT 6)	108
<i>Tabelle 18:</i>	Instruktion 4: Instruktion „Gewichtung von belastenden Situationen des Studienjahrgangs 2008 durch den Studienjahrgang 2009“ (Anweisung auf OLAT 6)	108
<i>Tabelle 19:</i>	Beurteilungskriterien PHSG, Lerngruppe: Belastbarkeit und emotionale Stabilität: auch unter Druck entscheidungs- und handlungsfähig bleiben (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, 2008)	109
<i>Tabelle 20:</i>	Beurteilungskriterien PHSG, Praktikum: Belastbarkeit und emotionale Stabilität: auch unter Druck entscheidungs- und handlungsfähig bleiben (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, 2008)	109
<i>Tabelle 21:</i>	Beurteilungskriterien PHSG, Assessment: Belastbarkeit und emotionale Stabilität: auch unter Druck entscheidungs- und handlungsfähig bleiben (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, 2008)	110
<i>Tabelle 22:</i>	Häufigkeitsverteilung emotionale Belastbarkeit: Lerngruppe	110
<i>Tabelle 23:</i>	Häufigkeitsverteilung emotionale Belastbarkeit: Praktikum	110
<i>Tabelle 24:</i>	Häufigkeitsverteilung emotionale Belastbarkeit: Assessment	111
<i>Tabelle 25:</i>	Kennzahlen emotionale Belastbarkeit: Lerngruppe, Praktikum Assessment	111
<i>Tabelle 26:</i>	Itemstatistik <i>Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft</i> auf Basis der Gesamtstichprobe (SEK-27)	112
<i>Tabelle 27:</i>	Kennzahlen <i>Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft</i>	116
<i>Tabelle 28:</i>	Itemstatistik <i>Resignationstendenz, offensive Problembewältigung</i> auf Basis der	118
<i>Tabelle 29:</i>	Kennzahlen <i>Resignationstendenz, offensive Problembewältigung</i>	121

<i>Tabelle 30:</i>	Einstufung von drei berufsrelevanten Belastungssituationen des Studienjahrgangs 2008 durch den Studienjahrgang 2009	122
<i>Tabelle 31:</i>	Extremgruppen: <i>Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft, Resignationstendenzen, offensive Problembewältigung</i>	128
<i>Tabelle 32:</i>	Kennwerte & Extremgruppen <i>Wichtigkeit & Stärke der beanspruchenden Situation</i>	129
<i>Tabelle 33:</i>	Originaltexte <i>Situation, die als eindeutig zu viel in der Beanspruchung empfunden wurde</i>	131

Anhang B: Instruktionen

Tabelle 15: Instruktion 1: Vorbefragung/ Hauptbefragung „Beanspruchungssituationen-
Bewältigungsaktivitäten“ (18./19./20. August 2009; 17./18./19 August 2010)

1. Ich bin zur Zeit dabei, ein System zu testen, welches eines der Kriterien der Eignungsabklärung, nämlich die „emotionale Belastbarkeit“ womöglich noch genauer auf Sie abgestimmt erfassen kann. Ich stelle mir in diesem Zusammenhang eine Selbstbeurteilung vor.
2. Damit ich belegen kann, dass Selbstbeurteilungen die emotionale Belastbarkeit genauso zuverlässig erfassen wie die Beurteilung durch eine fremde Person, z.B. Assessor, brauche ich aussagekräftige Aussagen von Ihnen.
3. Ihre Aussagen werden heute in diesem Zusammenhang auf OLAT erfasst.
4. (nur 2010: Wir haben vor einem Jahr am gleichen Tag mit den Studierenden des Jahrgangs 08 eine Vorbefragung durchgeführt und aufgrund dieser Angaben die heutige Befragung ergänzt. Die gesamte Befragung umfasst nun 121 Fragen.
5. Wie geht man da nun am besten durch? Locker, nicht lange nachdenken, sondern einfach: anklicken, was einem gerade als Erstes einfällt. Also: Anders als bei Prüfungen, bei denen langes Nachdenken manchmal sinnvoll ist, ist hier das spontane Antworten zuverlässig, da es in einigen Anteilen um Emotionen geht.
6. Ihre Antworten bedeuten, dass wir aufgrund Ihrer Mithilfe vielleicht in Zukunft eine Beurteilungssituation bezüglich der Belastbarkeit haben, die noch mehr von Ihrer Situation als Studierende ausgeht.
7. Und das wäre eigentlich mein Anliegen. Ich verfasse meine Dissertation nämlich zur Frage, inwiefern sich Fremdbeurteilungen der Belastbarkeit durch Selbstbeurteilungen durch die Studierenden ersetzen lassen könnten.
8. Die Teilnahme an dieser Befragung ist freiwillig. Falls Sie nicht teilnehmen möchten, haben Sie bis 15.15 Uhr Pause.
9. Für diejenigen, die mitarbeiten möchten: Beginnen Sie nun mit dem Einloggen auf OLAT und der Beantwortung der Fragen.
10. Der Zugriff ist wie gewohnt, unter *Home – OLAT-Schnellstart-Links – Katalog – Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen–Diss-Befragung August 2010* zu finden.
11. Ab ca. 15.10 wird Ihnen die Assessmentleitung hier im gleichen Raum weitere Informationen zum Abschluss des Assessments geben.

Tabelle 16: Instruktion 2: Erfassung einer belastenden Situation (Studienjahrgänge 2008 und 2009 ;
Anweisung auf OLAT 6)

Denken Sie an eine Situation, die Sie im Verlauf des 1. Studienjahres im Studium oder im Praktikum **als eindeutig „zu viel“** in der Beanspruchung empfunden haben.

Beispiele für mögliche Situationen im Studium:

Im Studium können dies *zum Beispiel* das Verfassen eines Modulnachweises oder anderer Arbeiten, eine Situation im Unterricht an der PH, ein Rückmeldegespräch, Absprachen mit anderen Studierenden, eine Gruppenarbeit, die Beurteilungsphase zu Ende des 2. Semesters, anstehende Prüfungen, das Erhalten von Prüfungsergebnissen, das heutige Assessment, allgemein unklare Situationen und fehlende Informationen oder die hohe Arbeitsbelastung im Studium insgesamt sein.

Beispiele für mögliche Situationen im Praktikum:

Im Praktikum können dies *zum Beispiel* die für das Vorbereiten benötigte Zeit, die Durchführung von Unterrichtssequenzen, eine Störung beim Unterrichten, das Arbeiten mit einer „fremden“ Klasse, der Erhalt der Praktikumsnote, die Zusammenarbeit im Tandem, mit der Praktikumsleitung oder den BSK-Dozierenden oder dann die gesamte Beurteilungsphase sein.

Es ist aber durchaus möglich, dass Sie auch an eine ganz andere Situation aus dem Studium oder Praktikum denken.

Wichtig ist, dass es eine Situation ist, die Sie als eindeutig zu viel in der Beanspruchung empfunden haben. Beschreiben Sie diese Situation in wenigen Stichworten im folgenden Textfeld:

Tabelle 17: Instruktion 3: Erfassung Wichtigkeit/Stärke einer belastenden Situation : (Studienjahrgänge 2008 und 2009; Anweisung auf OLAT 6)

Geben Sie auf der untenstehenden Skala auch an, wie wichtig Ihnen die beschriebene Situation war (1 = unwichtig; 10 = sehr wichtig).

Wenn Sie die Stärke des „zu viel“ angeben müssten, wo läge sie dann auf der folgenden 10er- Skala?

Der Wert 1 bedeutet in etwa:

Die beschriebene Situation war zwar zu viel, aber, das hat mir nicht viel ausgemacht.

Der Wert 5 bedeutet in etwa:

Die beschriebene Situation war mir zwar zu viel, aber, es ging gerade noch so.

Der Wert 10 bedeutet in etwa:

Die beschriebene Situation war mir eindeutig zu viel. Sie hat mich sehr belastet.

Tabelle 18: Instruktion 4: „Gewichtung von belastenden Situationen des Studienjahrgangs 2008 durch den Studienjahrgang 2009“ (17./18./19 August 2010; Anweisung auf OLAT 6)

Zum Schluss finden Sie nun Situationen, welche von den Studierenden der Lerngruppe LG08 im letzten Jahr als Situationen genannt wurden, die „eindeutig zu viel“ waren. Bitte geben Sie in diesen letzten Fragen an, ob Sie diese Situationen auch als sehr belastend, ein bisschen belastend oder überhaupt nicht belastend empfanden.

Anhang C: Instrumente

Tabelle 19: Beurteilungskriterien PHSG, Lerngruppe: Belastbarkeit und emotionale Stabilität: auch unter Druck entscheidungs- und handlungsfähig bleiben (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, 2008)

Indikator	
/Nr.	Kriterium: auch unter Druck angemessen handlungs- und entscheidungsfähig bleiben
1.	Setzt eigene Ressourcen gezielt und effizient ein und beugt extremen Belastungsspitzen vor.
2.	Reagiert bei Schwierigkeiten und/oder persönlichen Belastungssituationen gelassen und bleibt arbeitsfähig.
3.	Kann mit Kritik umgehen.
4.	Behält die Zuversicht und überwindet Rückschläge und Misserfolge.

Tabelle 20: Beurteilungskriterien PHSG, Praktikum: Belastbarkeit und emotionale Stabilität: auch unter Druck entscheidungs- und handlungsfähig bleiben (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, 2008)

Indikator	
Nr.	Kriterium: auch unter Druck angemessen handlungs- und entscheidungsfähig bleiben
1.	Geht mit eigenen Ressourcen bewusst und sorgfältig um.
2.	Reagiert bei Schwierigkeiten, Belastungen sowie Situationen, bei denen die eigene Person im Mittelpunkt steht, gelassen, wahrnehmungs- reaktions- und arbeitsfähig.
3.	Geht mit Schwierigkeiten und Belastungen aktiv und konstruktiv um, zeigt kein Ausweichverhalten, sucht Wege zur Bewältigung.
4.	Lässt sich nicht schnell entmutigen, macht keine vorschnellen Schuldzuweisungen und behält die Zuversicht.
5.	Kann mit Kritik konstruktiv umgehen und nutzt Feedback für nachhaltige Veränderungen.

Tabelle 21: Beurteilungskriterien PHSG, Assessment: Belastbarkeit und emotionale Stabilität: auch unter Druck entscheidungs- und handlungsfähig bleiben (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, 2008)

Indikator	
Nr.	Kriterium: auch unter Druck angemessen handlungs- und entscheidungsfähig bleiben
1.	Behält im Gespräch die Übersicht, den roten Faden
2.	Reagiert auf Konfrontationen überlegt, bleibt gesprächsfähig, zeigt kein Ausweichverhalten, vermeidet schnelle Schuldzuweisungen
3.	Strahlt Zuversicht aus, einen Lösungsweg zu finden, lässt sich nicht schnell entmutigen

Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung emotionale Belastbarkeit: Lerngruppe (Studienjahrgänge 2008 und 2009)

Kriterium	Studienjahrgang 2008 (n = 129)	Studienjahrgang 2009 (n = 170)
ungenügend	2 (1,6 %)	–
knapp ungenügend	2 (1,6 %)	3 (1,8 %)
genügend	18 (14,0 %)	24 (14,0 %)
gut	81 (62,8 %)	114 (67,1 %)
sehr gut	26 (20,2 %)	28 (16,5 %)
fehlend:	–	1 (0,6 %)

Tabelle 23: Häufigkeitsverteilung emotionale Belastbarkeit: Praktikum (Studienjahrgänge 2008 und 2009)

Kriterium	Studienjahrgang 2008 (n = 129)	Studienjahrgang 2009 (n = 170)
ungenügend	–	–
knapp ungenügend	4 (3,1 %)	–
genügend	4 (3,1 %)	4 (2,4 %)
gut	63 (48,8 %)	83 (48,8 %)
sehr gut	58 (45,0 %)	82 (48,2 %)
fehlend	–	1 (0,6 %)

Tabelle 24: Häufigkeitsverteilung emotionale Belastbarkeit: Assessment (Studienjahrgänge 2008 und 2009)

Kriterium	Studienjahrgang 2008 (n = 129)	Studienjahrgang 2009 (n = 170)
ungenügend	2 (1,6 %)	6 (3,5 %)
knapp ungenügend	14 (10,8 %)	15 (8,8 %)
genügend	32 (24,8 %)	39 (22,9 %)
gut	57 (44,2 %)	72 (42,4 %)
sehr gut	24 (18,6 %)	37 (21,8 %)
fehlend	–	1 (0,6 %)

Tabelle 25: Kennzahlen emotionale Belastbarkeit: Lerngruppe, Praktikum Assessment, Studienjahrgänge 2008 und 2009

Skala		Studienjahrgang 2008 (n = 129)	Studienjahrgang 2009 (n = 169)
Emotionale Belastbarkeit (Lerngruppe)	M (SD)	3.98 (.74)	3.99 (.62)
	Minimum	1	2
	Maximum	5	5
	Median	4	4.00
	Schiefe	-1.15	-.45
	Kurtosis	3.35	1.16
	KS ¹ /(KS-Z ²)	.00 (.34)	.00 (.34)
Emotionale Belastbarkeit (Praktikum)	M (SD)	4.36 (.69)	4.46 (.55)
	Minimum	2	3
	Maximum	5	5
	Median	4.00	4.00
	Schiefe	-1.18	-.29
	Kurtosis	2.16	-1.04
	KS ¹ /(KS-Z ²)	.00 (.27)	.00 (.32)

Emotionale Belastbarkeit			
(Assessment)			
M (SD)	3.67 (.95)	3.70 (1.02)	
Minimum	1	1	
Maximum	5	5	
Median	4.00	4.00	
Schiefe	-.51	-.702	
Kurtosis	-.16	.132	
KS ¹ /(KS-Z ²)	.00 (.26)	.00 (.26)	

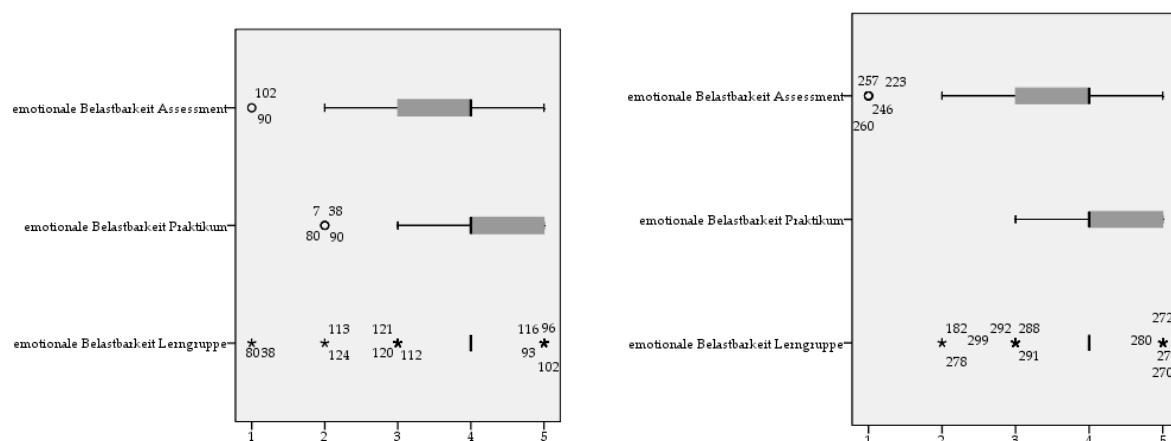


Abbildung 4: Lage und Streuung emotionale Belastbarkeit: Assessment, Praktikum, Lerngruppe (Jahrgang 2008: n = 129; Jahrgang 2009 n = 169)

Tabelle 26: Itemstatistik *Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft* auf Basis der Gesamtstichprobe (SEK-27; 2008 und 2009)

Item							
Nr.	Wortlaut	M	SD	Anzahl/ %	α^1	r_{it}^2	
reg02	In der Situation, an die ich gerade denke, konnte ich positivere Gefühle gezielt herbeiführen.	2.74	.86	1 ³ = 30 (10,0) 2 ⁴ = 75 (25,1) 3 ⁵ = 139 (46,5)	4 ⁶ = 50 (16,7) k ⁷ = 5 (1,7)	.60	.51
reg10	In der Situation, an die ich	2.91	.70	1 = 10 (3,3)	4 = 50 (16,7)	.50	.60

	gerade denke, konnte ich meine negativen Gefühle beeinflussen.			2 = 56 (18,7)	k = 12 (4,0)		
				3 = 171 (57,2)			
reg21	In der Situation, an die ich gerade denke, war mir klar, dass ich meine Gefühle beeinflussen kann.	3.13	.78	1 = 12 (4,0)	4 = 92 (30,8)	.70	.43
				2 = 37 (12,4)	k = 18 (6,0)		
				3 = 140 (46,8)			
Skala Regulationskompetenz						.70	
res04	In der Situation, an die ich gerade denke, fühlte ich mich auch intensiven, negativen Gefühlen gewachsen.	3.03	.81	1 = 13 (4,3)	4 = 85 (28,4)	.79	.46
				2 = 53 (17,7)	k = 15		
				3 = 133 (44,5)			
res18	In der Situation, an die ich gerade denke, war ich mir sicher, auch intensive, unangenehme Gefühle aushalten zu können.	3.19	.82	1 = 12 (4,0)	4 = 115 (38,5)	.60	.63
				2 = 36 (12,0)	k = 13 (4,3)		
				3 = 123 (41,1)			
res26	In der Situation, an die ich gerade denke, fühlte ich mich stark genug, auch belastende Gefühle aushalten zu können.	3.19	.79	1 = 10 (3,3)	4 = 111 (37,1)	.59	.64
				2 = 37 (12,4)	k = 10		
				3 = 131 (43,8)			
Skala Resilienz						.75	
konf08	In der Situation, an die ich gerade denke, machte ich, was ich mir vorgenommen hatte, auch wenn ich mich dabei unwohl oder ängstlich fühlte.	3.53	.76	1 = 11 (3,7)	4 = 190 (63,5)	.78	.52
				2 = 19 (6,4)	k = 13 (4,3)		
				3 = 66 (22,1)			
konf16	In der Situation, an die ich gerade denke, konnte ich trotz negativer Gefühle das machen, was ich mir vorgenommen hatte.	3.35	.79	1 = 9 (3,0)	4 = 146 (48,8)	.62	.66
				2 = 28 (9,4)	k = 6 (2,0)		
				3 = 110 (36,8)			

konf22	In der Situation, an die ich gerade denke, konnte ich wichtige Ziele verfolgen, auch wenn ich mich dabei manchmal unwohl oder unsicher fühlte.	3.44	.72	1 = 7 (2,0) 2 = 18 (6,0) 3 = 15 (35,1)	4 = 160 (53,5) k = 9 (3,0)	.65	.63
Skala Konfrontationsbereitschaft						.77	

¹Cronbachs Alpha ²Trennschärfe: part-whole korrigierte Produkt-Moment-Korrelation; ³1 = überhaupt nicht; ⁴2 = selten; ⁵3 = manchmal; ⁶4 = fast immer; ⁷5 = keine Antwort

Kommentar:

Von den analysierten Items ist über die Gesamtstichprobe (Studienjahrgänge 2008 und 2009) kein Item normalverteilt (K-S Test_{Reg}: $p < .00$ K-S Test_{Res}: $p < .00$; K-S Test_{Konf}: $p < .00$). Die Werte für die interne Konsistenz der drei Skalen liegen im gleichen knapp befriedigenden Bereich zwischen .70 und .77 wie die Werte der Normalpersonenstichprobe der Fragebogenentwickler (Cronbach's α .72- .79; Berking & Znoj, 2008, S. 145).

Die unterschiedlichen Werte der part-whole korrigierten, eher geringen Trennschärfen für die interessierenden Merkmale Regulationskompetenz, Resilienz und Konfrontationsbereitschaft sind nicht leicht zu interpretieren und erfordern weitere (inhaltliche) Überlegungen. Für die Skalen Regulationskompetenz, Resilienz sowie Konfrontationsbereitschaft werden nur 9.75%, 4.75% sowie 4.25% der theoretisch möglichen Breite der vierstufigen Antwortskala im Mittel ausgeschöpft, dabei zu einem grösseren Anteil die rechte Skalenhälfte (Zustimmung). Die Zusammenhänge von Itemtrennschärfe und Itemschwierigkeit der Items weisen auf kein Item hin, das ausgeschlossen werden müsste:

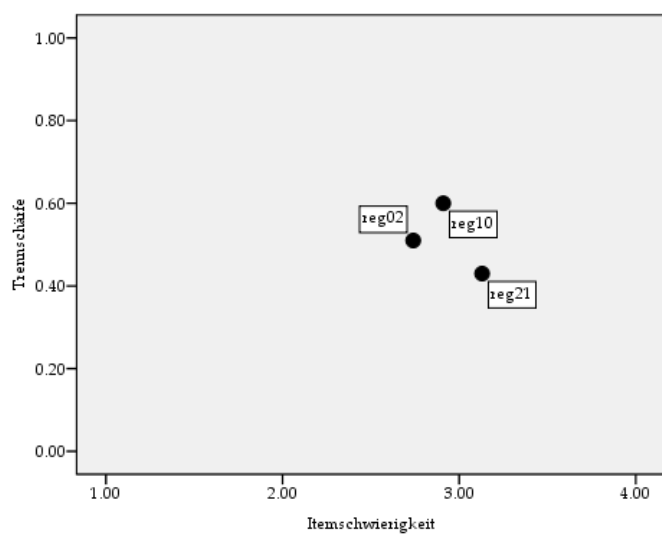


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit Regulationskompetenz (SEK-27, Berking & Znoj, 2008; Studienjahrgänge 2008 und 2009)

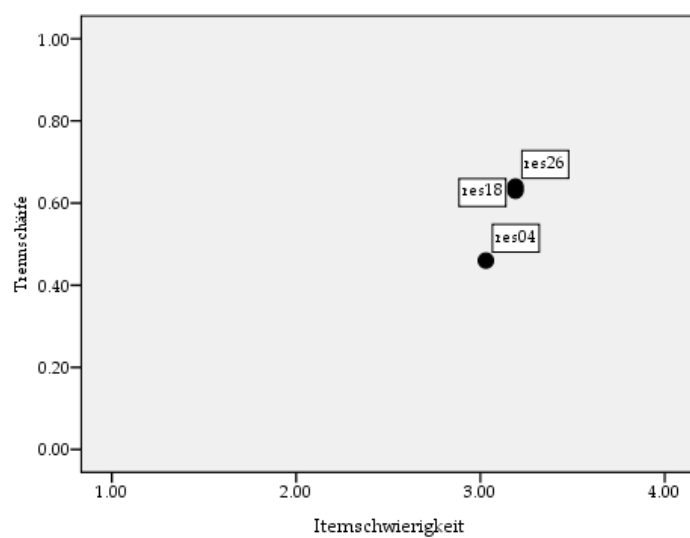


Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit Resilienz (SEK-27, Berking & Znoj, 2008; Studienjahrgänge 2008 und 2009)

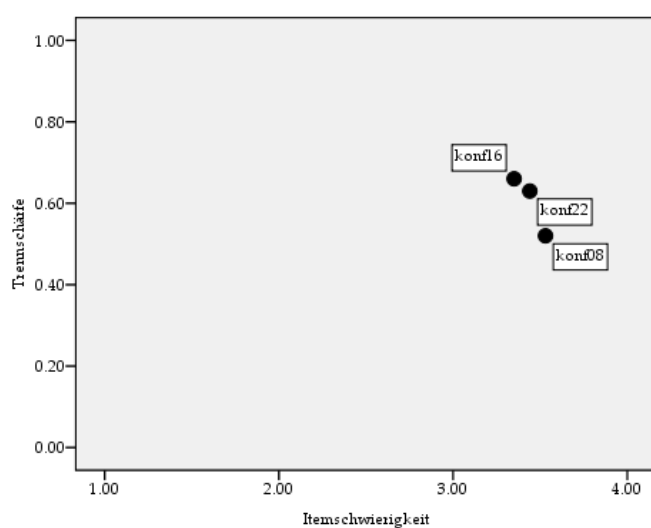


Abbildung 7: Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit offensive Problembewältigung (SEK-27, Berking & Znoj, 2008; Studienjahrgänge 2008 und 2009)

Tabelle 27: Kennzahlen Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft, Studienjahrgänge 2008 und 2009

		Studienjahrgang 2008 (n = 129)	Studienjahrgang 2009 (n = 168)
Regulationskompetenz (SEK 27)	M (SD)	3.10 (.52)	2.73 (.71)
	Minimum	1.00	1.00
	Maximum	4.00	4.00
	Median	3.00	3.00
	Schiefe	-.64	-.45
	Kurtosis	1.69	-.10
	KS ¹ /(KS-Z ²)	.00 (1.67)	.00 (2.04)
Resilienz	M (SD)	3.31 (.56)	2.99 (.70)
	Minimum	1.00	1.00
	Maximum	4.00	4.00
	Median	3.33	3.00
	Schiefe	-.92	-.55
	Kurtosis	1.99	-.05
	KS/(KS-Z)	.01 (1.62)	.00 (2.15)

Konfrontations- bereitschaft	M (SD)	3.54 (.56)	3.33 (.70)
	Minimum	1.00	1.00
	Maximum	4.00	4.00
	Median	3.67	3.58
	Schiefe	-1.51	-1.29
	Kurtosis	3.15	1.42
	KS/(KS-Z)	.00 (2.85)	.00 (2.38)

¹ KS = Kolmogoroff-Smirnov (signifikanzkorrigiert nach Lilliefors).

²KS-Z= Prüfgrösse Z des Kolmogorov-Smirnov-Test.

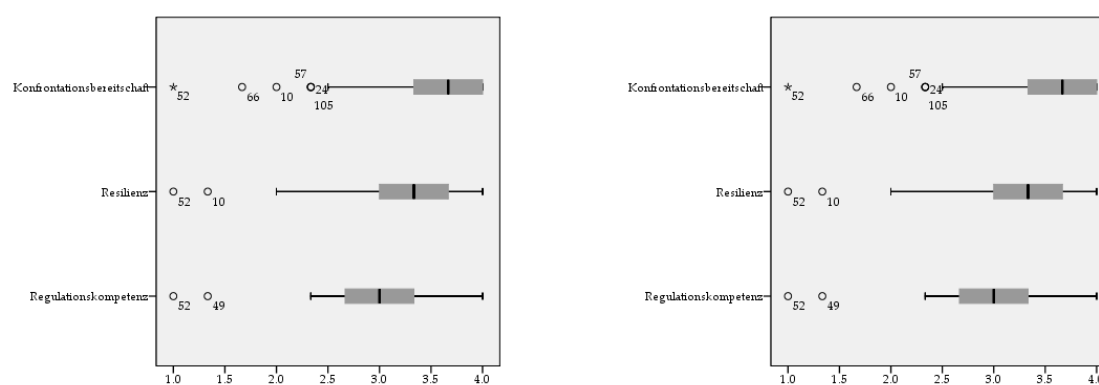


Abbildung 8: Lage und Streuung Skalen Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft (SEK-27); (Jahrgang 2008: n = 129; Jahrgang 2009 n = 168)

Tabelle 28: Itemstatistik *Resignationstendenz, offensive Problembewältigung* auf Basis der Stichprobe 2009 (AVEM; 2009)

Item								
Nr. ¹	Wortlaut	M	SD			Anzahl/ %	α^2	r_{it}^3
resten 06	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	2.65	.87	1 ⁴ = 14 (8,2)	4 ⁷ = 18(10,6)	.77	.43	
				2 ⁵ = 59 (34,7)	5 ⁸ = 5 (2,9)			
				3 ⁶ = 74 (43,5)				
resten 17	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	2.82	.89	1 = 5 (2,9)	4 = 25 (14,7)	.76	.49	
				2 = 62 (36,5)	5 = 8 (4,7)			
				3 = 68 (40,0)	k ⁹ =2 (1,2)			
resten 28	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	2.85	.84	1 = 7 (4,1)	4 = 26 (15,3)	.73	.59	
				2 = 48 (28,2)	5 = 5 (2,9)			
				3 = 84 (49,4)				
resten 39	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	3.19	.87	1 = 3 (1,8)	4 = 51 (30,0)	.78	.40	
				2 = 32 (18,8)	5 = 10 (5,9)			
				3 = 74 (43,5)				
resten 50	Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.	3.03	.89	1 = 7 (4,1)	4 = 32 (18,8)	.72	.62	
				2 = 39 (22,9)	5 = 5 (2,9)			
				3 = 86 (50,6)	k=1 (0,6)			
resten 61	Wenn ich irgendwo versagt ha- be, kann mich das ziemlich mut- los machen.	2.93	.84	1 = 7 (4,1)	4 = 32 (18,8)	.72	.65	
				2 = 39 (22,9)	5 = 5 (2,9)			
				3 = 86 (50,6)	k = 1 (0,6)			
Skala Resignationstendenz							.78	
offp 07	Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.	3.80	.76	1 = -	4 = 76 (44,7)	.81	.53	
				2 = 4 (2,4)	5 = 31 (18,2)			
				3 = 58 (34,1)	k=1 (0,6)			
offp 18	Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!	3.33	.81	1 = 2 (1,2)	4 = 59 (34,7)	.80	.59	
				2 = 20 (11,8)	5 =10 (5,9)			
				3 = 78 (45,9)	k = 1 (0,6)			
offp 29	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich	3.20	.76	1 = 1 (0,6)	4 = 52 (30,6)	.77	.71	
				2 = 26 (15,3)	5 = 5 (2,9)			

	zu noch stärkerer Anstrengung.			3 = 84 (49,4)	k = 2 (1,2)		
offp	Ich bin mir sicher, dass ich auch	4.11	.75	1 = -	4 = 94 (55,3)	.83	.42
40	die künftigen Anforderungen			2 = 7 (4,1)	5 = 50 (29,4)		
	des Lebens gut bewältigen kann.			3 = 18 (10,6)	k = 1 (0,6)		
offp	Ein Misserfolg kann bei mir	3.06	.80	1 = 2 (12)	4 = 40 (23,5)	.77	.70
51	neue Kräfte wecken.			2 = 37 (21,8)	5 = 6 (3,5)		
				3 = 85 (50,0)			
offp	Wenn mir etwas nicht gelingt,	3.24	.71	1 = -	4 = 44 (25,9)	.80	.62
62	bleibe ich hartnäckig und stren-			2 = 19 (11,2)	5 = 8 (4,7)		
	ge mich um so mehr an.			3 = 99 (58,2)			
Skala offensive Problembewältigung						.82	

¹Item umgepoolt; ²Cronbachs Alpha; ³Trennschärfe: part-whole korrigierte Produkt-Moment-Korrelation; ⁴1 = trifft überhaupt nicht zu; ⁵2 = trifft überwiegend nicht zu; ⁶3 = trifft teils/teils zu; ⁷4 = trifft überwiegend zu; ⁸5 = trifft völlig zu; ⁹keine Antwort.

Kommentar:

Kein Item der Skalen Resignationstendenz und offensive Problembewältigung ist über die Gesamtstichprobe normalverteilt (K-S Test_{Resten}: $p < .00$ K-S Test_{offProb}: $p < .00$). Die Werte für die interne Konsistenz der beiden Skalen liegen im Vergleich mit der deutschen Lehramtsstudierendenstichprobe der Fragebogenentwickler aus dem Jahre 2008 (Cronbach's α .87 bzw. .87; Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 87) für die Resignationstendenz im leicht tieferen Bereich von .78 und für die offensive Problembewältigung im ähnlichen Bereich von .82. Die unterschiedlichen Werte der part-whole korrigierten Trennschärfen liegen für beide Skalen in eher tieferen und auch höheren Bereichen und erfordern weitere (inhaltliche) Überlegungen. Für die Skala Resignationstendenz werden 11 % der theoretisch möglichen Breite der fünfstufigen Antwortskala im Mittel ausgeschöpft, dabei zu einem grösseren Anteil die rechte Skalenhälfte (Zustimmung). Für die Skala offensive Problembewältigung sind es

21 %, dies ebenfalls mit einem grösseren Anteil in der rechten Skalenhälfte (Zustimmung). Die Zusammenhänge von Itemtrennschärfe und Itemschwierigkeit der Items weisen auf die Items 06 und 39 der Skala Resignationstendenz sowie auf das Item 40 der Skala offensive Problembewältigung hin, die womöglich ausgeschlossen werden müssten.

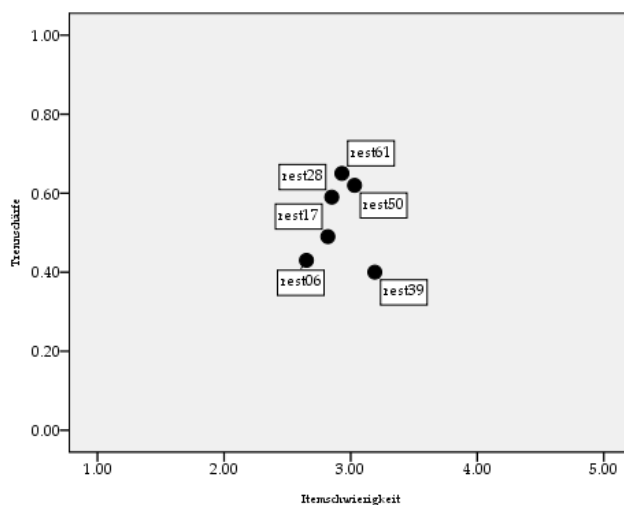


Abbildung 9: Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit Resignationstendenz (SEK-27, Berking & Znoj, 2008; Studienjahrgänge 2008 und 2009)

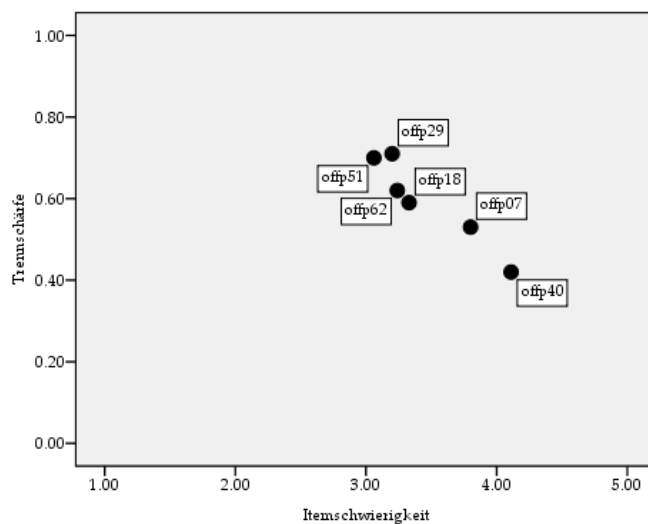


Abbildung 10: Zusammenhang zwischen Trennschärfe und Itemschwierigkeit offensive Problembewältigung (SEK-27, Berking & Znoj, 2008; Studienjahrgänge 2008 und 2009)

Tabelle 29: Kennzahlen Resignationstendenz, offensive Problembewältigung (Studienjahrgang 2009)

Resignationstendenz (AVEM)	M (SD)	.	2.90 (.63)
	Minimum	.	1.00
	Maximum	.	4.67
	Median	.	2.83
	Schiefe	.	.34
	Kurtosis	.	.13
	KS/(KS-Z)	.	.06 (1.32)
Offensive Problembewältigung (AVEM)	M (SD)	.	3.47 (.55)
	Minimum	.	2.17
	Maximum	.	5.00
	Median	.	3.33
	Schiefe	.	.20
	Kurtosis	.	-.34
	KS/(KS-Z)	.	.04 (1.40)

¹ KS = Kolmogoroff-Smirnov (signifikanzkorrigiert nach Lillefors).

²KS-Z= Prüfgrösse Z des Kolmogorov-Smirnov-Test.

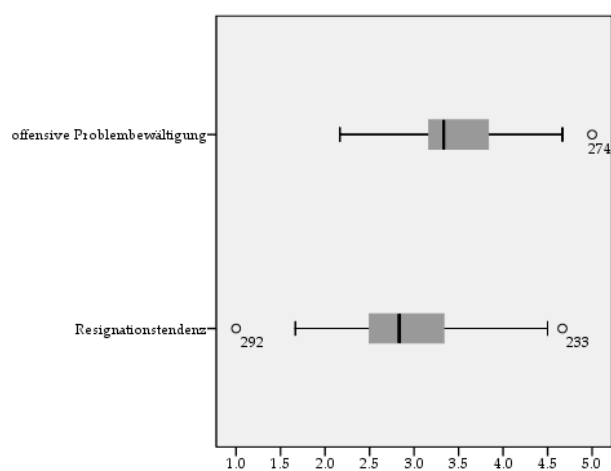


Abbildung 11: Lage und Streuung Skalen Resignationstendenz, offensive Problembewältigung (SEK-27; Jahrgang 2009: n= 170)

Anhang D: Ergänzungen zu den Ergebnissen

Tabelle 30: Einstufung von drei berufsrelevanten Belastungssituationen des Studienjahrgangs 2008 durch den Studienjahrgang 2009
 (☐ Belastungssituation anders eingestuft als die anderen ☐ keine Antwort)

	Zeit für die Vorbereitung			Detaillierte Unterrichtsplanung			Ungünstig verlaufene Lektion		
	belastend			belastend			belastend		
	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr
	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 168	100%; n = 168	100%; n = 168
	17.06 %	46.47 %	36.47 %	20.59 %	50.00 %	29.41 %	25.44 %	46.75 %	27.81 %
1		2			2			2	
2		2		1				2	
3		2			2		1		
4			3		2			2	
5		2			2				3
6		2			2			2	
7			3			3	1		
8			3			3		2	
9			3			3			3
10		2			2				3
11		2			2		1		
12		2			2			2	
13			3		2			2	
14	1			1					3
15			3			3		2	
16		2				3			3
17		2				3			3
18			3			3			3
19		2		1			1		
20	1				2		1		
21		2		1				2	
22		2			2				3
23	1			1			1		
24	1					3	1		
25		2			2			2	
26		2			2			2	
27			3			3		2	
28		2				3			3
29	1				2		1		
30		2				3		2	
31		2				3		2	
32		2			2			2	
33			3			3		2	
34		2				3			3
35		2		1				2	
36			3	1			1		
37			3		2			2	
38			3			3			3
39			3			3	1		
40		2			2		1		

	Zeit für die Vorbereitung			Detaillierte Unterrichtsplanung			Ungünstig verlaufene Lektion		
	belastend			belastend			belastend		
	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr
	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 168	100%; n = 168	100%; n = 168
	17.06 %	46.47 %	36.47 %	20.59 %	50.00 %	29.41 %	25.44 %	46.75 %	27.81 %
58		2		1					3
59		2				3			3
60		2		1			1		
61			3			3		2	
62			3		2			2	
63			3			3	1		
64			3			3	1		
65			3			3			3
66			3			3		2	
67		2			2				3
68			3		2				3
69		2			2			3	
70			3		2			2	
71		2			2		1		
72	1			1				2	
73		2		1				2	
74		2			2			2	
75			3		2		1		
76		2		1				2	
77	1			1			1		
78	1				3		2		
79		2				3		2	
80			3		2			2	
81		2				3	1		
82	1			1			1		
83		2			2			2	
84	1				2				3
85		2			2			2	
86		2			2				3
87			3		2			2	
88			3		2				3
89		2			2		1		
90			3			3		2	
91			3			3			3
92		2			2			2	
93		2			2		1		
94		2				3		2	
95			3		2			2	
96		2		1				2	
97			3			3			3

	Zeit für die Vorbereitung			Detaillierte Unterrichtsplanung			Ungünstig verlaufene Lektion		
	belastend			belastend			belastend		
	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr	überhaupt nicht	ein bisschen	sehr
	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 170	100%; n = 168	100%; n = 168	100%; n = 168
	17.06 %	46.47 %	36.47 %	20.59 %	50.00 %	29.41 %	25.44 %	46.75 %	27.81 %
115			3		2		1		
116		2			2			2	
117			3		2				3
118		2		1				2	
119		2			2			2	
120		2			2		1		
121			3	1				2	
122		2			2				3
123		2			2				3
124		2		1					3
125			3		2				3
126			3			3			3
127		2			2		1		
128	1			1				2	
129		2			2			2	
130			3			3			3
131	1				2			2	
132		2			2			2	
133		2			2		1		
134			3		2			2	
135			3		2			2	
136			3			3			3
137			3			3			3
138	1				2			2	
139			3		2			2	
140			3		2			2	
141		2			2		1		
142	1				2		1		
143			3			3		2	
144		2				3		2	
145		2			2		1		
146	1				2				3
147	1				2			2	
148		2		1				2	
149		2			2			2	
150		2		1				2	
151			3		2		1		
152		2			2			2	
153	1			1				2	
154			3		2			2	

41	1			1			1		
42	1			1			2		
43	1			1			1		
44		2			2				
45		2			2		1		
46			3		2		1		
47			3			3			3
48		2		1					3
49			3			3		2	
50		2		1				2	
51		2			2			2	
52		2		1			1		
53			3		2		1		
54			3	1				2	
55		2			2			2	
56	1			1			1		
57		2			2			2	

98		2			2			3	
99	1					3		2	
100		2			2		1		
101		2				3		2	
102		2				3			3
103		2			2				3
104	1			1					3
105			3			3			3
106			3		2				3
107			3			3		2	
108	1			1			1		
109			3		2				3
110		2			2			2	
111			3		2			2	
112		2			2		1		
113	1				2			2	
114			3			3			3

155		2			2			2	
156			3			3			3
157	1			1			1		
158		2			2				3
159			3		2			2	
160			3			3	1		
161	1			1				2	
162		2				3		2	
163		2				3			3
164			3		2			2	
165			3		2				3
166			3			3			3
167		2			2			2	
168	1			1				2	
169	1					3	1		
170			3			3	1		

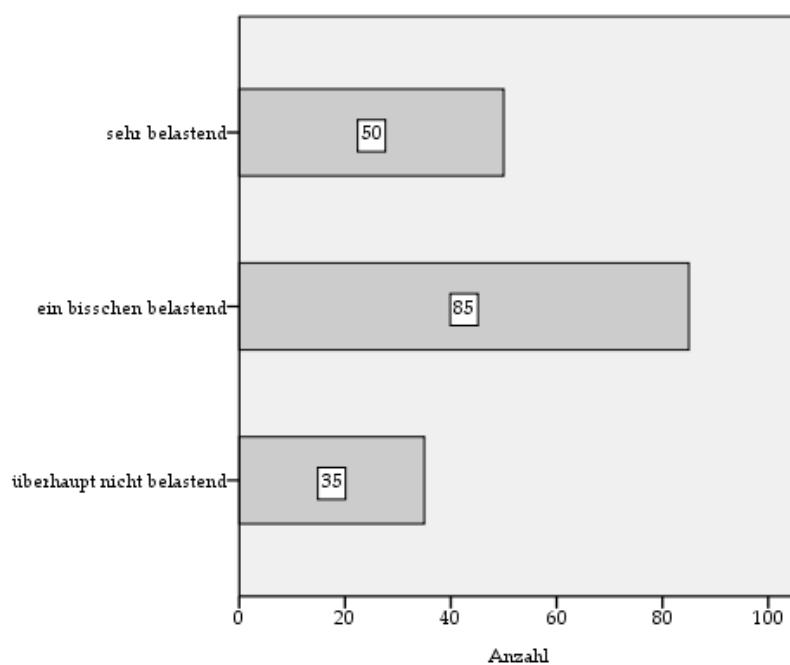


Abbildung 12: Einstufung der Belastung durch detaillierte Unterrichtsplanung (Jahrgang 2009; n= 170)

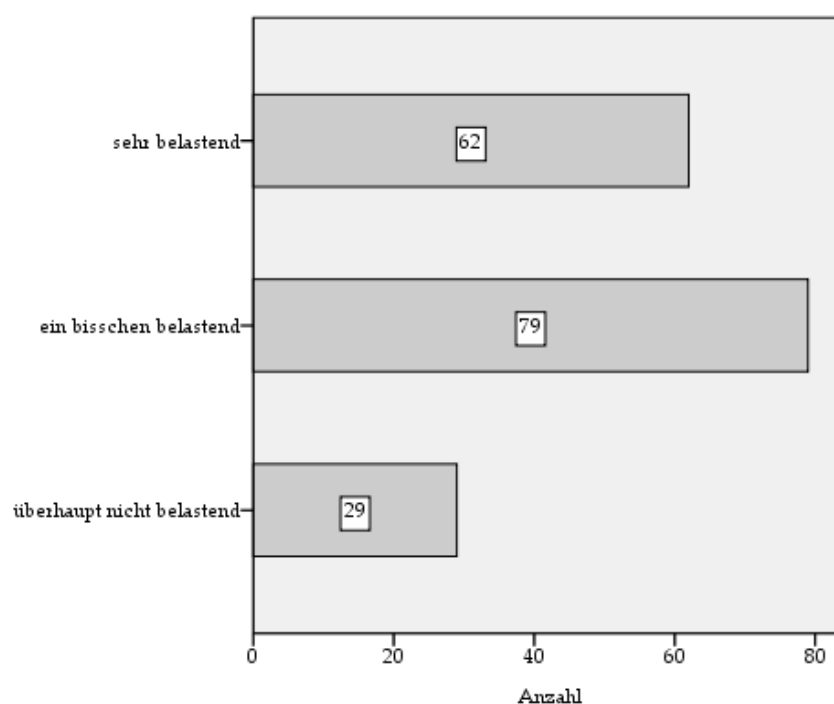


Abbildung 13: Einstufung der Belastung durch Zeit für die Vorbereitung von Unterricht (Jahrgang 2009: n= 170)

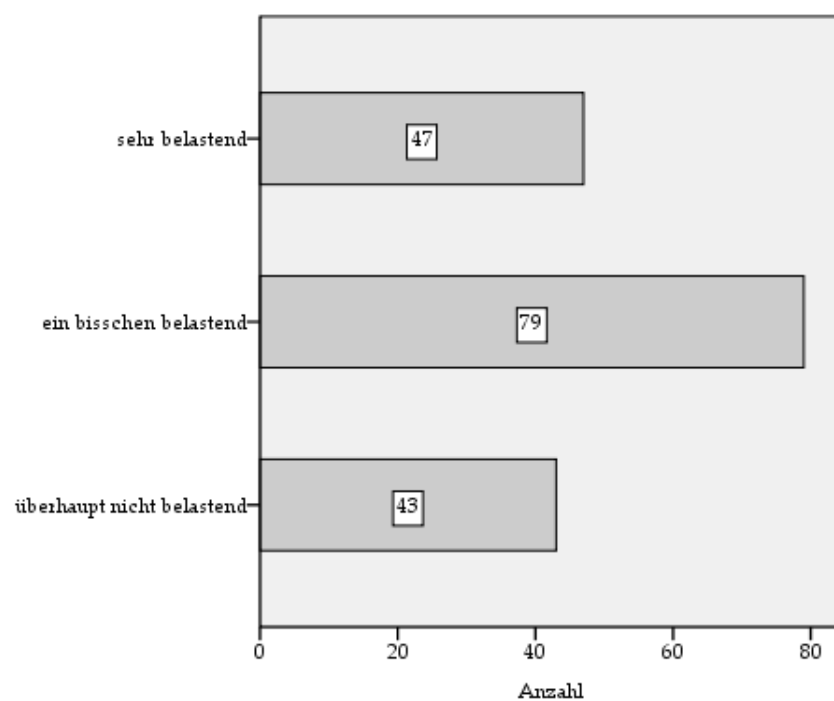


Abbildung 14: Einstufung der Belastung durch ungünstigen Lektionsverlauf (Jahrgang 2009: n = 170)

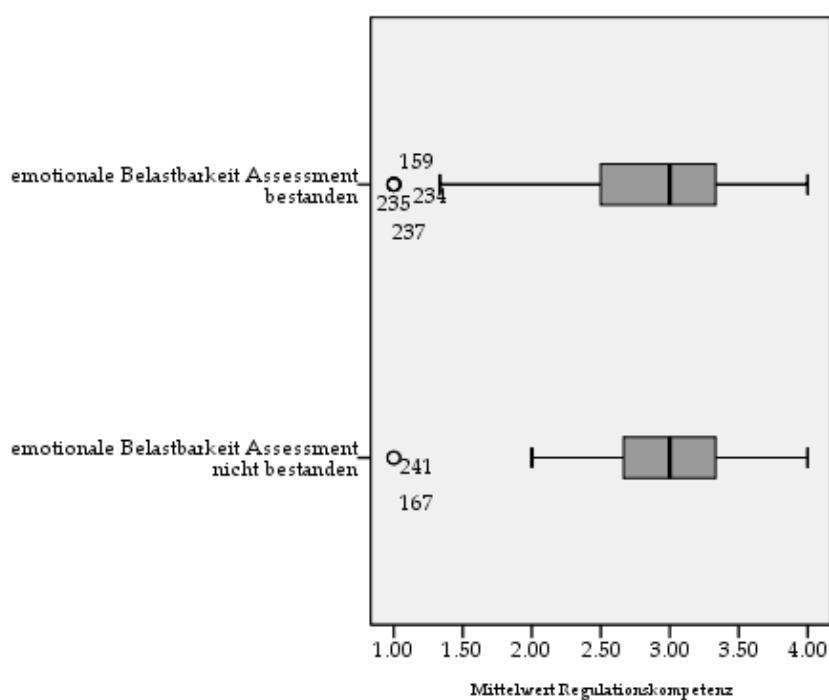


Abbildung 15: Lage und Streuung der Mittelwerte Regulationskompetenz, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment (Jahrgänge 2008 und 2009; n = 298)

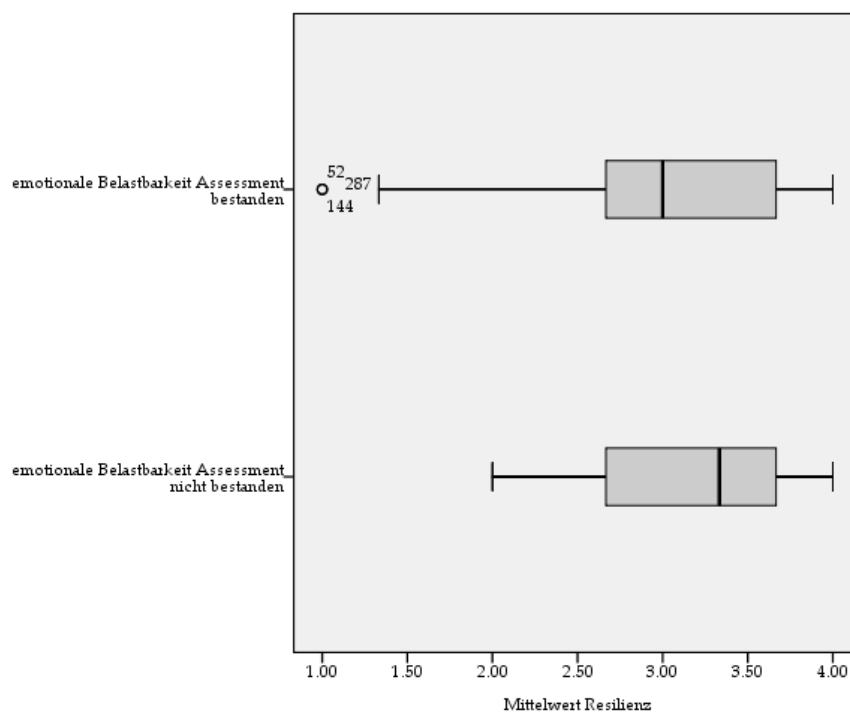


Abbildung 16: Lage und Streuung der Mittelwerte Resilienz, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment (Jahrgänge 2008 und 2009; n = 298)

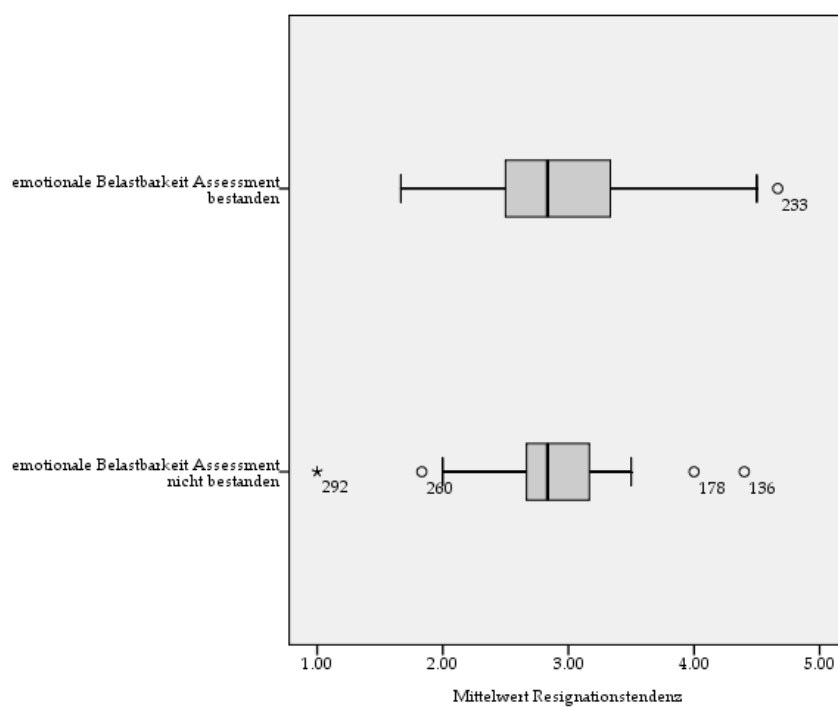


Abbildung 17: Lage und Streuung der Mittelwerte Resignationstendenz, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment (Jahrgang 2009: n = 169)

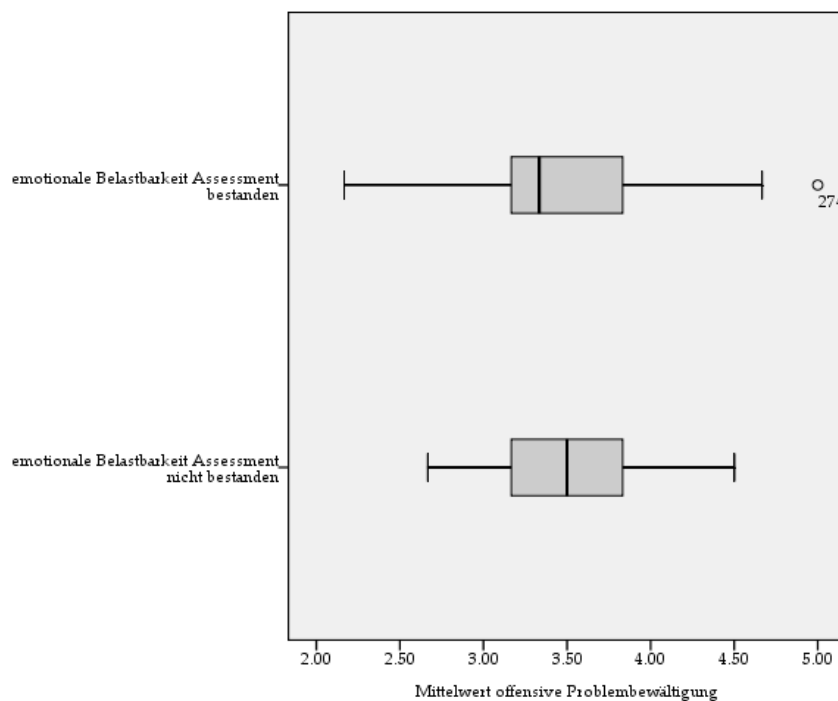


Abbildung 18: Lage und Streuung der Mittelwerte offensive Problembewältigung, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment (Jahrgang 2009: n = 169)

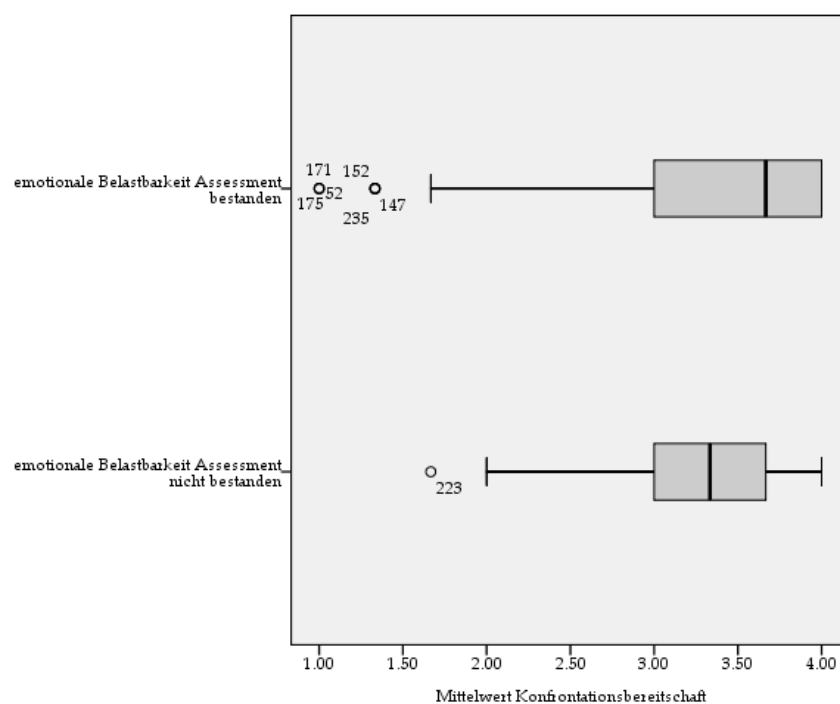


Abbildung 19: Lage und Streuung der Mittelwerte Konfrontationsbereitschaft, gruppiert nach nicht bestanden/bestanden im Assessment (Jahrgänge 2008 und 2009: n = 298)

Tabelle 31: Extremgruppen: Regulationskompetenz, Resilienz, Konfrontationsbereitschaft, Resignationstendenzen, offensive Problembewältigung

Skala/ Extremgruppe		Studienjahrgang 2008 (n=129) Anzahl (%)	Studienjahrgang 2009 (n=170) Anzahl (%)
Regulationskompetenz (SEK 27 ¹)			
untere Extremgruppe	unterste 25 % der möglichen Werte (2008: Werte < 2.67; 2009: Werte < 2.33)	16 (12,4 %)	36 (21,2 %)
obere Extremgruppe	oberste 25 % der möglichen Werte (2008: Werte ≥ 3.33; 2009: Werte ≥ 3.33)	57 (44,2 %)	44 (25,9 %)
Resilienz (SEK-27)			
untere Extremgruppe	unterste 25 % der möglichen Werte (2008: Werte < 3.00; 2009: Werte < 2.50)	27 (20,9 %)	27 (15,9 %)
obere Extremgruppe	oberste 25 % der möglichen Werte (2008: Werte ≥ 3.36; 2009: Werte ≥ 3.50)	58 (45,0 %)	54 (31,8 %)
Konfrontationsbereitschaft (SEK 27)			
untere Extremgruppe	unterste 25 % der möglichen Werte (2008: Werte < 3.33; 2009: Werte < 3.00)	27 (20,9 %)	27 (15,9 %)
obere Extremgruppe	oberste 25 % der möglichen Werte (2008: Werte ≥ 4.00; 2009: Werte ≥ 4.00)	58 (45,0 %)	54 (31,8 %)
Resignationstendenz (AVEM ²)			
untere Extremgruppe	unterste 25 % der möglichen Werte (2009: Werte < 2.50)	-	38 (22,4 %)
obere Extremgruppe	oberste 25 % der möglichen Werte (Werte ≥ 3.33)	-	44 (25,8 %)
Offensive Problembewältigung (AVEM)			
untere Extremgruppe	unterste 25 % der möglichen Werte (2009: Werte < 3.12)	-	36 (21,2 %)
obere Extremgruppe	oberste 25 % der möglichen Werte (Werte ≥ 3.83)	-	53 (31,2 %)

¹SEK-27: likert-skalierte Antwortskala 1-4; ²AVEM: likert-skalierte Antwortskala 1-5.

Tabelle 32: Kennwerte & Extremgruppen Wichtigkeit & Stärke der belastenden Situation

Skala		Studienjahrgang 2008 (n = 129)		Studienjahrgang 2009 (n = 170)	
Wichtig- keit	M (SD)	7.31 (2.51)		6.60 (2.55)	
	Minimum	1		1	
	Maximum	10		10	
	Median	8		7	
	Schiefe	-.84		-.38	
	Kurtosis	-.56		-1.06	
	KS ¹ /(KS-Z ²)	.00 (2.68)		.00 (2.18)	
	Verteilung (Häufigkeit/Prozent)	1= 1 (0.8)	6= 0	1= 4 (2.4)	6= 0
		2= 3 (2.3)	7= 16 (12.4)	2= 2 (1.2)	7= 24 (14.1)
		3= 16 (12.4)	8= 33 (25.6)	3= 28 (16.4)	8= 29 (17.1)
		4= 8 (6.2)	9= 20 (15.5)	4= 3 (1.8)	9= 27 (15.9)
		5= 4 (3.1)	10= 28 (21.7)	5= 31 (18.2)	10= 22 (12.9)
untere Extremgruppe (2008 und 2009: Werte 1-4)		Anzahl 28 (21.7 %)		Anzahl 36 (21.8 %)	
obere Extremgruppe: (2008: Werte 9,10; 2009: Werte 8-10)		48 (37,2 %)		78 (45,9 %)	
Stärke	M (SD)	6.20 (2.15)		6.60 (2.55)	
	Minimum	1		1	
	Maximum	10		10	
	Median	6		7	
	Schiefe	-.836		-.38	
	Kurtosis	-.562		-1.06	
	KS/(KS-Z)	.02 (1.51)		.00 (2.79)	
	Verteilung (Häufigkeit/Prozent)	1= 6 (4.7)	6= 21 (16.2)	1= 2 (1.2)	6= 4 (2.4)
		2= 2 (1.6)	7= 26 (20.1)	2= 0	7= 18 (10.6)
		3= 6 (4.7)	8= 20 (15.5)	3= 5 (2.9)	8= 39 (22.9)
		4= 10 (7.8)	9= 11 (8.5)	4= 6 (3.5)	9= 37 (21.8)

	5= 21 (16.2)	10= 6 (4.7)	5= 2 (1.2)	10= 57 (33.5)
<hr/>				
untere Extremgruppe				
(2008: Werte 1-5				
2009: Werte 1-7)		45 (35,0 %)		37 (21,8%)
<hr/>				
obere Extremgruppe:				
(2008: Werte 8-10				
2009: Werte 9,10)		37 (28,7%)		94 (55,3%)

¹KS = Kolmogoroff-Smirnov (signifikanzkorrigiert nach Lillefors).

²KS-Z= Prüfgrösse Z des Kolmogorov-Smirnov-Test.

Anhang E: Originaltexte belastende Situationen Studienjahrgänge 2008 und 2009

Tabelle 33: Originaltexte *Situation, die als eindeutig zu viel in der Beanspruchung empfunden wurde* (Studienjahrgänge 2008 und 2009; n = 299)

Nr.	LG	Denken Sie an eine Situation, welche Sie im Verlauf des 1. Studienjahres im Studium oder im Praktikum als eindeutig „zu viel“ in der Beanspruchung empfunden haben	Code-SPSS
1	08A	Die Beurteilungsphase war etwas zu intensiv, da man immer wusste, man wird jetzt genau beobachtet. Ausserdem war die Beteiligung während der Beurteilungsphase sehr künstlich, nicht mehr natürlich wie meist das Jahr hindurch.	23
2	08A	Modulnachweis Gestalten. Es war zwar eine Aufgabe die sehr interessant war und mir sehr viel Spass gemacht hat, aber der Modulabschluss mit dem Erstellen eines Spurenbuches, einer dreiteiligen Gestaltungsarbeit, der Bearbeitung eines Museumbesuches.	19
3	08A	Die Prüfungsvorbereitung in den Semesterferien war schon hart, weil man ein Thema abgeschlossen hatte und dann trotzdem noch für 5 andere Fächer lernen musste. Der Anblick der Bücher und Skripte war sehr schwer zu ertragen, weil es einfach ein grosser Stapel von Dingen war, die man noch lernen musste.	3
4	08A	Studium: Gruppenarbeiten, einige Gruppenarbeiten sind ok, aber wir haben sehr viele Gruppenarbeiten gemacht. (Praktikum: Vorbereitung immer ausführlich). Im Blockpraktikum hätte man in der dritten Woche die schriftlichen Planungen weglassen können, um auch einmal den Unterschied schriftlich / im Kopf sehen zu können.	20
5	08A	Situationstypentraining: Zielt etwas am Ziel vorbei. Vor allem, wenn die Kollegen und Kolleginnen Schüler spielen müssen. Dann ist es eher ein Theater als Kompetenzförderung. 58	58
6	08A	Die ganze Beurteilungsphase der Eignungsabklärung empfinde ich als recht belastend, weil es recht viel ist und so lange dauert. Vor allem aber der Besuch eines Dozenten während des Praktikums, da dies ja nur eine Momentaufnahme ist und wenn es dann schlecht ging, war es so.	23
7	08A	Das E-portfolio war zwar teilweise eine Repetition des im Unterricht behandelten Stoffes, doch war es eher eine zusätzliche Belastung als eine Hilfe.	2
8	08A	Im Sport finde ich einige Teile im Geräteturnen als eindeutig zu viel. Vier Teile, um in Sport eine Note zu geben, finde ich zu viel Aufwand. Vor allem sollten solche Elemente vorkommen, die auch wirklich in der Primarschule oder Kindergarten gebraucht werden. Wie z.B. die Rückwärtsrolle.	24
9	08A	Der Mittwoch der Prüfungswoche. Didaktik, EWP und Lernen verstehen. Zum Teil haben sich bei mir Inhalte der sich überschneidenden Fächer ausgelöscht. Es wäre schön, wenn diese Prüfungen besser verteilt stattfinden würden.	3
10	08A	Entwicklungspsychologie Prüfung, Entwicklungspsychologie und Lernen verstehen zusammen an einem Tag! War für mich wegen der Parallelen, die dabei herrschen sehr ungünstig.	3
11	08A	Prüfungsvorbereitung für Psychologie.	3
12	08A	Im zweiten Semester mussten wir sehr viel Literatur für die Vorlesungen auf-	3

		arbeiten, was jeweils entsprechend viel Zeit in Anspruch genommen hat. Während der Prüfungsphase wurden zudem genau all diese Fächer, für welche man während dem Semester schon sehr viel aufarbeiten/ nacharbeiten musste, an einem einzigen Tag geprüft, was ziemlich anstrengend war.	
13	08A	Modulnachweis für Grundlagen Gestalten, trotzdem Abschlussprüfung machen.	19
14	08A	Ich kann mich noch an den Dienstag vor einer Woche erinnern. Da war es mir eindeutig zu viel. Am Mittwoch standen drei lernintensive Prüfungen an (Entwicklungspsychologie, Lernen verstehen und Didaktik). Ich wusste am Dienstagabend kaum, wo ich beginnen sollte mit lernen, weil ich es überall noch nötig hatte und mit die Zeit davonlief. Die beiden Pädagogikprüfungen waren Prüfungen, bei denen man vielfach Zusammenhänge auswendig lernen musste. Das wurde mir zum Verhängnis, weil ich alles komplett durcheinander brachte.	3
15	08A	An einem Praktikumsorgen hat es sehr viel geschneit. Deshalb kam die Kindergärtnerin zu spät und wir kamen auch mit einigen Minuten Verspätung an. Meine Tandempartnerin und ich übernahmen die Kinder. Doch diese waren kaum zu beruhigen. Es war sehr laut und es sollte ein Geburtstag gefeiert werden. Die Mutter des Geburtstagskindes war auch schon dort und sah, dass wir die Kinder überhaupt nicht mehr kontrollieren konnten. Dies geschah in unserem ersten Praktikum. Ich hoffe mit den gewonnenen Erfahrungen könnte ich nun besser reagieren	29
16	08A	Der Modulnachweis für Wissenschaftliche Methoden.	25
17	08A	Der Modulnachweis in Gestalten ist sehr aufwändig. Trotzdem wird dieses Fach nochmals geprüft. Wird hier nicht zweimal dasselbe geprüft?	19
18	08A	Wurde viel zu hart bewertet im Praktikum, musste Vorwurf gefallen lassen, mir fehle es an Professionalität... (In der ca. 4. Schullektion meines Lebens, die ich unterrichtete). Man sehe bei mir keine grosse Berufsmotivation (was so was von nicht stimmt).	26
19	08A	Die Prüfungen waren auf einen sehr engen Zeitrahmen beschränkt. Mehrere Prüfungen an einem Tag waren in manchen Situationen eindeutig zu viel.	3
20	08A	Ich fand den Modulnachweis für das bildnerische Gestalten eine zu grosse Beanspruchung. Der Aufwand dafür war enorm! Ich fühlte mich gestresst durch den grossen Aufwand.	19
21	08A	Die Zwischenprüfungsphase hat mich aufgrund meiner Wetterempfindlichkeit beansprucht.	3
22	08A	Der Prüfungstag, an dem wir die Didaktikprüfung und das Lernen verstehen wie auch die Entwicklungspsychologie hatten, war für mich sehr anstrengend und ich fand es zu viel, da alle drei Fächer sehr kopflastig waren.	3
23	08A	Ich empfand die Lektion, in der wir im Blockpraktikum von einem unbekannten Dozenten bewertet wurden, belastend. Zwar konnte ich mich gut auf die Lektion vorbereiten, ich war aber trotzdem nervös bei der Durchführung der Lektion mit dem Wissen, von jemandem zusätzlich zum Praktikumslehrer bewertet zu werden.	28
24	08B	Die Arbeit mit der Praktikumpartnerin und dadurch mehr Aufwand für die Vorbereitung des Praktikums, da ich ständig das Gefühl hatte, ich müsste für 2 Personen planen und alles bleibe an mir hängen.	13
25	08B	In gewissen Modulen wurde nicht klar darüber informiert, welche Lerninhalte relevant sind, für die Zwischenprüfungen.	3
26	8	Praktikum: Schwierigkeiten mit PL-Person.	12

27	08B	Meine Situation bezieht sich mehr auf das Organisatorische an der PH. Ich mag mich an eine Situation erinnern, in der wir die Informationen zum Stundenplan für eine Sonderwoche erst am Freitag vor Beginn dieser Woche erhalten hatten. Dies war für mich recht unpässlich, da ich nebenbei noch arbeite.	7
28	08B	Benötigte Zeit für das Vorbereiten des 2. Halbtagespraktikums. Manchmal habe ich 3 Lektionen an einem Morgen unterrichtet und für mich hab ich zu wenige Informationen z.B. bezüglich des Lernstandes der Kinder erhalten. Belastung durch zusätzliche Modulnachweise (Gestalten etc.).	10
29	08B	Für mich waren die Zwischenprüfungen und die gesamte Arbeitsbelastung im Studium am strengsten. Will man in jedem Fach alle Aufgaben erledigen, vor- und nachbereiten, würde man Tag und Nacht nur noch für die Schule lernen. Es war manchmal schwer abzuschätzen, was nun wirklich notwendig ist und was noch warten kann. Jedoch war es dann um so mehr für die Zwischenprüfungen, die sehr viel Zeit zum lernen beanspruchten.	3
30	08B	Zum Ende des 2. Semesters war es für mich ein wenig zu viel mit den Modulabschlüssen (vor allem im Gestalten), der Vorbereitung auf das 3-wöchige Praktikum und dem Empirieprojekt. Für andere Sachen neben dem Studium blieb wenig Zeit.	18
31	08B	Unterrichtsstunden führen in Kommunikation mit Praktikumslehrperson, das lief nicht. Ich fühlte mich unsicher, was sie eigentlich von mir erwartet und daher teilweise auch unwohl beim Halten von Lektionen (war machbar).	12
32	08B	Während der Zwischenprüfungen, die ich eindeutig etwas unterschätzt habe, bin ich zeitweise wirklich mit meiner Belastbarkeit an den Anschlag gekommen. Es war schlichtweg zu viel für mich und ich sah kein Ende, was wahrscheinlich am Zeitdruck lag, den ich mir selbst zuzuschreiben habe.	47
33	08B	Modulnachweis im Gestalten war sehr zeitintensiv, da ich nicht wusste, wie streng die Dozenten bewerten. Ansonsten habe ich aber nichts als eindeutig zu viel Beanspruchung empfunden.	19
34	08B	Meiner Meinung nach sind die Detailliert Unterrichtsplanungen zu sehr gewertet. Die einzelnen Bereiche sind natürlich sehr wichtig. Das will ich gar nicht bestreiten. Aber ich finde es übertrieben, dass man uns vorgibt, wie viele man machen muss. Ich zum Beispiel brauche sehr viel Zeit für eine solche Planung.	17
35	08B	Ich denke jetzt an die Prüfungen die wir gerade fast schon vorbei haben. Aus meiner Sicht ist es extrem viel Stoff. Es ist mir bewusst, dass es ein grosses Spektrum ist aber gerade zum Beispiel im Fach Lernen verstehen war es für mich extrem viel zum auswendig lernen und gerade das ist dort beschrieben, dass man das nicht tun sollte. In anderen Fächern war es ähnlich. Ich sah zum Teil kein Ende mehr.	3
36	08B	Ich fand es sehr anstrengend, als wir zum Ende des 1. Semesters nebst dem Mahara noch 2 Modulnachweise und die Statistikprüfung hatten. Den Modulnachweis in BSK und Religion konnten wir jede Woche nachtragen, mit Lernpsychologie mussten wir jedoch bis zum Schluss warten, da wir im Unterricht noch nicht alles durchgenommen hatten. Das selbe Problem bestand in Statistik. So kam es dann, dass wir Lernpsychologie und Statistik praktisch gleichzeitig erledigen mussten und beides enorm viel Zeit in Anspruch nahm.	18
37	08B	Die Sportprüfung im Bereich Geräteturnen. Am Anfang habe ich gedacht, dass ich das nie schaffe.	24
38	08B	Zu Beginn des Studiums mussten wir Blogs für den BSK Unterricht verfassen. Für mich war es damals ziemlich anstrengend, jede Woche darauf schauen zu müssen, dass ich diesen Blog fertiggestellt hatte, da am Anfang so viele	2

		Informationen bekannt gegeben wurden, und ich schnell einmal den Überblick verloren hatte.	
39	08B	Als Frau Bischof bei uns im Praktikum zu Besuch war, musste ich die 4. Klasse (welche selbst unsere Praktikumslehrperson als sehr schwierig einstufte) alleine unterrichten, während meine Tandempartnerin mit Frau Bischof und der Praktikumslehrperson ihre Lektion besprach. Die Kinder arbeiteten zu Beginn ruhig weiter an ihren Mathematik-Aufgaben, doch mit der Zeit wurden sie unruhig. Ein Knabe, der auch sonst immer wieder auffällt, begann, mit dem Massstab Gummiteilchen herumzuspielen. Nach mehrmaligem Verwarnen entwendete ich ihm den Massstab (was ich eigentlich vermeiden wollte, da wir in der letzten BSK-Stunde den Typ D behandelt haben....) Naja, es war eine ziemliche Belastung, vor allem, weil ich nicht wusste, wie weit ich bei den Kindern gehen darf bzgl. Strafen.	33
40	08B	Zwischenprüfung im Fachbereich Musik. Ich habe mit mehreren Personen gesprochen (Fr. Braun, Hr. Benz) und beide haben mir gesagt, dass es evtl. möglich wäre von Musik dispensiert zu werden. Ich habe also ein Gesuch eingereicht und am Freitag vor der Prüfung eine Absage erhalten. Es gäbe keine Möglichkeit, evtl. PH wechseln.	27
41	08B	Den Modulnachweis im Modul Gestalten Grundlagen empfand ich als zu grossen Zeitaufwand. Mit vielen anderen Modulen zusammen war das schon zu viel.	19
42	08B	Ich habe eine Lektion vorbereitet und konnte wegen technischen Problemen die nötigen Sachen nicht Ausdrucken und die Powerpointpräsentation, die ich auf dem Stick hatte wollte auch nicht funktionieren. Ich musste sehr improvisieren und das war sehr stressig.	29
43	08B	Der Mittwoch in der ersten Prüfungswoche, Didaktik, Lernpsychologie und Lernen verstehen, vor allem die Fächer Lernen verstehen und Lernpsychologie sorgte bei mir für Verwirrung (sehr ähnlich)	3
44	08B	Der Morgen (inkl. der Nacht) vor dem Prüfungstag, an welchem zuerst die Didaktikprüfung und anschliessend die Entwicklungs- und Lernpsychologieprüfung stattfand. Weil für mich Didaktik und Psychologie grosse Fächer" waren, und dann noch am selben Tag.	3
45	08B	Die Geräturnprüfung. Ich bin völlig untalentierte und das viele Üben hat auch nicht viel gebracht. So stand ich an der Prüfung dort und konnte einfach nichts. Wäre es eine schriftliche Prüfung und nicht eine praktische Prüfung gewesen, wäre es nicht so schlimm gewesen.	24
46	08B	Das Assessment, insbesondere da ich wiederholen muss. Es ist der letzte Teil der mitbestimmt, ob ich das Studium abbrechen muss. Eigentlich ist das Erhalten der Resultate des Assessments belastender als das Assessment selbst.	5
47	08B	Rollenspiel Elterngespräch im Assessment.	32
48	08B	Ende der ersten Prüfungswoche (Donnerstagabend) so viele Prüfungen in einer Woche\r\nnahm Donnerstag schon kaputt und am Freitag noch einmal zwei Prüfungen: bessere Verteilung wäre auch ok, vor allem da in der zweiten Woche (mehrheitlich) praktische Prüfungen waren.	3
49	08C	Das ist die Beurteilungsphase zu Ende des 2. Semesters im ersten Jahr. Ich habe mir selber sehr viel Druck gemacht.	23
50	08C	Ich habe das Schreiben der Blogs im ersten Semester als zu viel empfunden. Vor allem deshalb, weil es am Anfang war und man sich noch nicht gewohnt war, so viel zu reflektieren.	2
51	08C	Eine Vorbereitung im Praktikum, ich wollte sie ganz perfekt haben. Da sass ich noch bis ganz spät abends dran und war nachher völlig fertig.	10

52	08C	Ich fand das Schreiben des E-Portfolios im ersten Jahr ziemlich aufwändig.	2
53	08C	Eindeutig zu viel war auf jeden Fall das wöchentliche Posten der Reflexionen im BSK Unterricht. Es gab auch eine riesige Spanne, wie Ausführlich diese ausfielen. (Nicht klar formuliert).Unter anderem habe ich den Stoff für die Zwischenprüfungen in einigen Seminaren als zu viel" empfunden (der ganze Lernstoff zusammen = riesiger Berg).	2
54	08C	allgemein unklare Situationen und fehlende Informationen	7
55	08C	Die Blogs im ersten und Anfang des zweiten Semesters waren für mich eindeutig zu viel. Es wurde uns gesagt, man solle nicht zu viel Zeit investieren, doch ich war immer mindestens zwei bis drei Stunden dran. Zudem war das Mahara einfach wirklich nicht praktisch.	2
56	08C	Meiner Meinung nach genügt es, im Fach Gestalten entweder eine Prüfung zu machen oder nur eine Arbeit. Beides finde ich zu viel Aufwand im Gegensatz zu den anderen Fächern.	19
57	08C	Prüfung: Lernen verstehen / Entwicklungspsychologie: Zu viel Lernstoff, Prüfung am Mittwoch, Empiriprojekt: überflüssig	3
	08C	Als eindeutig zu viel kenne ich keine Situation im letzten Jahr. Ich denke das Studium ist im Vergleich zu anderen Studien recht locker von der Beanspruchung. Eher belastend empfunden habe ich den Unterricht (Pädagogik HeS08) bei B. Huber (?) ...Die Art wie sie unterrichtete, der Einsatz der Stimme etc. liessen mich zweifeln, ob diese Person jemals ein Klassenzimmer betreten hatte zuvor.	2
58	08C	Das erste Semester habe ich persönlich als recht streng empfunden, da ich jede Woche den Blogg verfassen musste. Ich musste viel Zeit dafür aufwenden und stand unter grossem Druck.	26
59	08C	Im Blockpraktikum diesen Sommer ist eine solche Situation eingetreten. Ich habe die Bewertung einer BSK-Dozierenden erhalten und war einfach überfordert damit. Ich habe zwar nirgends weniger als ein genügend erhalten, aber ich fand, ich wurde falsch eingeschätzt. Ich war in einer 1. Klasse und habe meine ganze Energie hineingesteckt. Ich habe bis dahin auch immer gute Bewertungen bekommen und war überrascht. Ich weiss, dass ich eher für die Mittelstufe geeignet bin, trotzdem hat mich die Beurteilung für ein paar Tage sehr entmutigt.	17
60	08C	Studium: Pädagogische Arbeit (Beobachtung eines Kindes) überflüssig.Praktikum: Detaillierte Planungen zu viel	29
61	08C	Im Praktikum musste ich ein Thema bearbeiten, das mir nicht so lag. Zauberquadrate. Ich versuchte es gut zu erklären. Manchmal zu gut. Ich habe dann zu viel Zeit gebraucht um eine Aufgabe im Kreis zu erklären, war aber nach dieser Erklärung auch nicht zufrieden. Vor allem wurden die Kinder mit der Zeit unruhig.	10
62	08C	Am Anfang der Vorbereitungswoche für das Blockpraktikum im Kindergarten fühlte ich mich ziemlich überfordert, da ich keine Ahnung hatte, wie ein Kindergartenhalbttag praktisch abläuft (Theorie Halbtagesgestaltung war schon bekannt). In dieser Zeit sollten wir schon so viel vorbereiten, obwohl wir die Kinder gar nicht richtig kannten. Das Problem war vielleicht auch, dass uns die Praktikumslehrperson nicht sehr viele Angaben gegeben hat, welche Sequenz wann stattfinden wird, obwohl wir eigentlich nachgefragt haben. Wir haben dann während der Vorbereitungswoche nochmals in den Kindergarten angerufen und einiges geklärt. Dann war es auch schon besser:)	4
63	08C	Eignungsabklärung: Einschätzung durch Dozierende	18
64	08C	Ich fand die Modulnachweise (Zeit um Weihnachten herum) sehr stressig.	28

		Hatte zu dieser Zeit kaum Zeit für anderes, als für die Schule....und das Lernen des Stoffes war auch sehr mühsam und zeitraubend	
65	08C	Die Eignungsüberprüfung im Praktikum durch eine BSK-Dozierende. Ich habe ein knapp ungenügend bekommen habe in einem Bereich, was mich noch lange beschäftigt hat und immer noch beschäftigt.	28
66	08C	Die Beurteilung des Experten nach der beobachteten Lektion im dreiwöchigen Praktikum.	17
67	08C	Ich wollte mich für jedes Praktikum seriös vorbereiten, damit ich bei der PL einen guten Eindruck hinterlasse. Die genauen Unterrichtsplanungen kosteten mich immer soviel Zeit, dass ich am Schluss die Vorbereitungen immer unmotivierter machte. Denn auch wenn ich alles Mögliche mit einbezogen habe, wusste ich es konnte immer noch etwas passieren, was nicht vorbereitet war. Wieso musste man denn so detailliert vorbereiten?	2
68	08C	Neben den Hausaufgaben, welche wir aufhatten mussten wir jede Woche noch einen Blog verfassen. Das war zum Teil zu viel, da ich sehr engagiert bin in meiner Freizeit und nicht wusste, wann ich mir diese Zeit nehmen sollte, daher litt auch mein Blog darunter, da ich nicht soviel Zeit investieren konnte.	23
69	08D	Beurteilungsphase zu Ende des 2. Semesters --> Expert kommt für eine Stunde mich beobachten und behauptet zu wissen, ob ich Lehrerfähigkeiten habe oder nicht? Extreme Stresssituation für mich --> Zwischenprüfungen auf einmal alle --> lieber aufgeteilt und nicht in eine Woche gezwängt! Das Erhalten von Prüfungsergebnissen: enormer Druck (allgemein unklare Situationen und fehlende Informationen: vor allem zu Beginn des Studiums, manchmal hatte man das Gefühl: was mache ich hier?? Man weiss nicht wann was ist und wo es ist und auch die Dozierenden waren z.T. nicht informiert --> alles verschwommen--> man hatte keinen Überblick. Zusammenarbeit im Tandem sehr ineffizient, da ich mit ihr nicht gut klar kam! Es wäre besser, wenn man die Tandempartnerin selbst wählen könnte!!	3
70	08D	Ich fand die Prüfungsmenge und die Prüfungsinhalte teilweise schon sehr viel, obwohl man unter dem Jahr fast nichts bearbeiten muss.	3
71	08D	Die Vorbereitung auf die Prüfungsphase war zum Teil eindeutig zu viel. Man hat viel lernen müssen und das war zum Teil so viel, dass man das Gefühl hatte, man hätte nichts davon im Gedächtnis behalten.	10
72	08D	Die Vorbereitung auf das Blockpraktikum. Die Vorbereitungstage genügten nicht, um die allgemeine Vorbereitung (d. h. nicht lediglich die 6 oder 10 dokumentierten Lektionen, sondern alles was man übernehmen durfte) abzuschliessen. Wir konnten sehr viele Lektionen selber gestalten, was natürlich sehr bereichernd war. -Jedoch hatten wir deshalb auch während des Praktikums noch recht viel (selbst verursachten) Stress.	3
73	08D	Das Lernen auf die Prüfungen. Irgendwann konnte ich einfach nicht mehr lernen, es war mir zu viel. Mein Kopf tat mir weh und ich war am Anschlag. Ich hatte auf nichts mehr Lust und alles war zu viel.	2
74	08D	Blog schreiben, eindeutig zu aufwändig.	19
75	08D	Modulnachweis Gestalten. Es war zwar eine Aufgabe, die sehr interessant war und mir sehr viel Spass gemacht hat, aber den Modulabschluss mit dem Erstellen eines Spurenbuches, einer dreiteiligen Gestaltungsarbeit, der Bearbeitung eines Museumbesuches und der dreistündigen Zwischenprüfung im Sommer, war verhältnismässig zu viel, obwohl es ein Fach ist, das mir viel Spass bereitet.	3
76	08D	Bei den Prüfungen war es, konzentrationsmässig, sehr grenzwertig, zwei grosse Prüfungen an einem Tag zu vollziehen. Auch wenn wir einige Stunden da-	5

		zwischen zum ausruhen" hatten, war man danach nicht wirklich erholt, sondern nur noch nervöser."	
77	08D	Die Rückmeldung vom Assessment vom vergangenen Jahr hat mich sehr belastet. Ebenfalls zu viel fand ich die Anforderungen des Fachbereichs Gestalten (Arbeit, Buch plus Prüfung).	25
78	08D	Es waren zu viele Statistikvorträge und auch zu viele Bachelorarbeiten die wir uns anhören mussten. Es wäre auch schön, wenn man sie hätte frei wählen dürfen. Die GSBK Woche könnte man meiner Meinung nach auch kürzen. Im Praktikumsheft hatte es meiner Meinung nach zu viele Aufträge, es war schade, konnte man den gewohnten Unterricht (in den ersten zwei Praktika) nicht wirklich miterleben.	10
79	08D	Die drei Vorbereitungstage für das dreiwöchige Blockpraktikum waren schon etwas stressig, weil drei Tage schon relativ knapp sind für unsere erste Unterrichtsplanung (wir haben das vorher ja noch nie so gemacht mit Grobplanung, Unterrichtsblätter gestalten, etc.). Das war zu wenig Zeit.	3
80	08D	Die Zwischenprüfungen wurden so organisiert, dass am selben Tag Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie und Allgemeine Didaktik geprüft worden sind. Vom Stoffumfang her war dies unglaublich viel zu lernen und ich stiess dabei an meine Grenzen, Wissen in den Kopf reinzupacken.	2
81	08D	Modulnachweis: BSK Einträge im Mahara, der Zeitaufwand stand in keinem Vergleich mit dem Produkt. Vor allem der technische Aufwand war am Anfang enorm gross. Wobei ich dort wirklich nicht den Nutzen sehe. Ich habe nämlich am Anfang von fast allen meinen Klassenkolleginnen die Mahara-plattform eingerichtet und brauchte wirklich sehr viel Zeit, um mich einzuarbeiten. Es wäre einfacher gewesen die Texte in Papierform zu verfassen und abzugeben.	7
82	08D	Oft grosse Unklarheiten v.a. zu Beginn des 1.Semesters. Einige Informationen viel zu ausführlich, andere wurden einfach als vorausgesetzt angenommen. Wo hätte ich diese finden sollen?! Grosse Unklarheit	46
	08D	Für mich gab es eigentlich wirklich keine Situation, die mir zu viel war. Es gab einfach eine Situation im Studium (Ende des 1. Semesters), in der ich mich gefragt habe, ob es wirklich notwendig war, dass wir die Aufgabe so ausführlich ausführen mussten. Es kamen dann noch mehr Aufträge und Modulnachweise dazu. Es sah dann nach viel Arbeit aus, was es auch war. Es gelang mir dann, alles unter einen Hut zu bringen.	25
83	08D	Modulnachweis Religion: Diskussionen	17
84	08D	Die Empirie-Tage waren viel zu langgezogen. Empiriprojekt ist in Ordnung, aber die Präsentationen sind zu viel.	2
85	08D	Wir waren eine Woche im Klassenlager. Die Team-Teaching Partnerin unseres Lehrers war an diesem Tag da. Wir hatten keinen guten Draht zu ihr. Wir sollten eine Spielolympiade machen. Leider gingen die Wasserballone wegen des wenigen Drucks im Zug (unsere Unterkunft) nicht, deshalb mussten wir ein Alternativprogramm auf die Beine stellen. Unsere Team-Teaching Partnerin war leider nicht kooperativ und fand unsere Ideen nicht gut. Die Kinder waren sehr unruhig, da sie anschliessend das erste Mal nach 2 Tagen duschen gehen durften. Es war sehr heiss, die Kinder sehr aufgeregt. Meine Stimme war nicht mehr so gut, da im Zug viel Durchzug herrscht. Es war ein heilloses Durcheinander. Nachdem wir es in den Griff bekommen haben und den Zeitplan strukturiert hatten, sagte die Lehrperson den Kindern eine andere Zeit, da sie fand, dass dies besser sei. Anschliessend haben wir die Kinder zur Sporthalle mit den Duschen begleitet und brauchten dafür etwas Zeit, was die Lehrperson	12

		nicht verstehen konnte. Nach dieser Woche kam es dann aber zur Aussprache und es wurde alles geklärt!	
86	08D	Blog BSK im 1. Semester: War eindeutig im Vergleich zum Ertrag zu viel.	29
87	08D	Praktikum: Wir haben uns immer sehr detailliert mit der LP abgesprochen und alles gut vorgeplant (dies war auch der ausdrückliche Wunsch der LP). Leider hat die LP dann aber immer öfter unsere gemeinsam erstellten Planungen unberücksichtigt gelassen und ohne uns zu informieren Programmänderungen vorgenommen.	25
88	08D	Unser Praktikumslehrer der ersten Praktikumsklasse gab uns nach unserer allerersten Lektion den Auftrag, die nächste Lektion alleine zu gestalten (im Tandem die ganze Lektion zu füllen). Die Lektion fand nach den Schulherbstferien statt. So hatten wir zwar 3 Wochen Zeit uns etwas zu überlegen (das Thema bekamen wir von unserem PL vorgeschrieben), da aber während dieser Zeit die GSBK und Differenzierungswochen stattfanden, hatten wir doch auch andere Sachen zu erledigen. Unglücklicherweise verletzte sich meine Tandempartnerin während der Sportdifferenzierung und wurde an diesem Tag operiert, an dem wir unsere gemeinsame Lektion hatten. Ich war also auf mich alleine gestellt, musste das Programm nochmals umändern und hatte bis dahin noch nichts an der PH gelernt, wie man eine Lektion planen und gestalten muss. Die Lektion verlief zum Glück ganz gut.	18
89	08D	Ausfüllen der Unterrichtsplanung beanspruchte mehr Zeit als erwartet. Zeitpunkt: Abend vor Abgabetermin	6
90	08D	Verschiedene Modulnachweise zur selben Zeit abgeben müssen	8
	08E	Zwischenprüfungen	1
91	08E	3 Lektionen BSK (Auf das Assessment hat es fast keinen hilfreichen Einfluss) 21	3
92	08E	Die Zumutung, dass nichts weitererzählt werden soll nach der BSK-Prüfung (dem heutigen Assessment), finde ich etwas zu viel verlangt.	3
93	08E	BSK: Situationstypentraining, Text über Gruppen	3
94	08E	Zwischenprüfung 12.8.09. Drei Prüfungen an einem Tag \Morgen: 2,5 Stunden Didaktik Nachmittag: 1,5 Stunden Psychologie und Lernen. Konzentrationsprobleme am Nachmittag	18
95	08E	Die Zwischenprüfungen, d. h. die Vorbereitung vor und während der Prüfungen. Die Zeit war belastend, aber ich fühlte mich nie völlig am Boden zerstört. Ausserdem muss ich noch anfügen, dass ich mir selbst noch Stress gemacht habe, da ich noch einen Brevet-Kurs absolviert habe und somit eine recht knappe Zeitplanung hatte. Sprich: Ich habe mir selbst noch zusätzlich Stress gemacht.	3
96	08E	Praktikum: Das Vorbereiten und Herstellen einer umfangreichen Werkstatt übers Wochenende. Studium: Stress beim Lernen vor den Prüfungen, da sehr viel Stoff und zum Teil keine vorgegebenen Lernziele. Zu viele Prüfungen am Mittwoch hintereinander. So passierte es schnell, dass der Stoff der verschiedenen Module durcheinander geriet.	9
97	08E	Im 1. Semester, als ich den Nachweis für das Fach 'lernen beobachten' und die Zeichnungsarbeiten fertig stellen musste und zusätzlich noch auf die Statistikprüfung lernen.	3
98	08E	Ich habe das Lernen in den Sommerferien sehr anstrengend gefunden. Ich war mir nicht bewusst, wie viel Stoff ich zu lernen hatte.	7
99	08E	Die vielen Postings, die wir schreiben mussten, dann zusätzlich nochmals schriftliche Ausdrucksfähigkeit prüfen, indem wir einen Aufsatz schreiben	2

		mussten und beim Assessment das ganze nochmals. Das war eindeutig zu viel. Ich finde, die BSK-Dozierenden hatten in den 9 Posts oder wie viele es auch waren genug Material unsere schriftliche Ausdrucksfähigkeit zu prüfen."	
100	08E	Die höchste Belastung innerhalb des ersten Studienjahres empfand ich in der Woche vor den Prüfungen. Ich musste über die Ferien arbeiten, Schichtarbeiten und war deshalb jeweils kaum in der Lage, noch zu lernen, somit hatte ich die Woche vor den Prüfungen Stress.	3
101	08E	Oft fehlten uns einige Informationen in diversen Bereichen. Es war immer sehr stressig, diesen Informationen nachzurennen und jeder bekam dann wiederum eine andere Information.	2
102	08E	Ich finde, dass wir zu viele Posts schreiben mussten. Bei uns in der Klasse gab es ziemlich Verwirrung über das Schreiben von Posts.	3
103	08E	Die 3 Zwischenprüfungen am Mittwoch waren mir zu viel, am Morgen konnte ich mich auf die Didaktik noch konzentrieren, aber der Nachmittag ging gar nicht mehr.	3
104	08E	Post BSK	3
105	08E	Zwischenprüfung	7
106	08E	Prüfungsvorbereitung, nach 5 Wochen lernen sah ich vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr.	24
107	08E	Ich empfand den Mittwoch der ersten Prüfungswoche als sehr hart. Didaktik, Psychologie und Pädagogik hätte man meiner Ansicht nach besser verteilt. Gerade wenn ich diese Fächer mit Sporttheorie vergleiche, was viel weniger war und ausserdem noch die einzige Prüfung. Da hatte ich eine richtige Krise!	25
108	08E	Wir erhalten Informationen immer relativ spät oder ungenau. z.B. welche Französisch- und Englisch-Diplome brauche ich, wie genau funktioniert das mit den ECTS-Punkten, etc.	3
109	08E	Zu Beginn des Studiums erhielten wir sehr viele Informationen, es war zum Teil schwierig einzuschätzen, was wichtig ist und was nicht, für den Modulnachweis in Pädagogik entstand durch die vielen Informationen ein Chaos -> welche Beobachtungen mussten wann für was gemacht werden, die Dozentin ging darauf kaum ein	18
110	08E	Die Sportprüfung, bei welcher alle Teile nacheinander folgen --> es ist zu anstrengend. Musikprüfung sollte schon während dem Jahr absolviert werden.	18
111	08E	Die Auswertungstage der Empirieprojekte! Es waren einfach zu viele Vorträge die man an einem Tag anhören musste.	3
112	08E	Zwischenprüfung vorbereiten, trotz Lernferien	3
113	08F	Vor den letzten Weihnachtsferien mussten alle Modulnachweise gemacht werden, da mit den meisten aber gar nicht früher begonnen werden konnte, haben sich diese gehäuft auf 2 Wochen.	14
114	08F	1. Semester, Abschlüsse aller Modulnachweise (Zeichnen, Wissenschaftliche Methoden, Religion usw.) Praktikum: Vorbereitung. Unterrichtsplanung, die nicht nötig werden machen einem noch wütend dazu.	47
115	08F	Prüfungen erst nach den Ferien (nachdem man 2.5 Monate hatte, um alles zu vergessen und vollkommen nicht mehr im Lernrhythmus drin ist und gar nicht mehr weiss, was man für die Prüfungen können muss oder worum es in den einzelnen Fächern genau ging).	29
116	08F	Ich empfand es als belastend, für mich auf die Prüfungen vorzubereiten, ohne zu merken, was und wie intensiv ich lernen sollte. In der Schule haben sie uns gesagt, wir müssen uns sehr gut vorbereiten und die Prüfungen streng seien.	18
117	08F	Modulnachweis Religion: Diskussionen	3

118	08F	Praxisbesuch --> Reflexionsgespräch mit der fremden BSK-Lehrperson	46
119	08F	Modulabgabe-Termin von diversen Modulen rückt näher, viel zu spät begonnen	3
120	08F	Mir wurde es im zweiten Praktikum am aller letzten Morgen zu viel, da die SuS nicht sehr gut mit gemacht haben und ich das Gefühl bekam sie würden sich nicht benehmen weil sie mich nicht mögen. Dies hat mich sehr verletzt. Direkt um zwölf Uhr war dann die Praktikumsbesprechung, wo ich sehr viel Kraft brauchte, da ich nicht zeigen wollte, dass ich verletzt war, da dies meine emotionale Belastbarkeit negativ beeinflussen konnte. Die Praktikumslehrperson hat aber sehr gut reagiert und ich bin zufrieden aus dieser Situation herausgekommen.	13
121	08F	Als wir Ende des 1. Semesters gleichzeitig die Modulnachweise in Religion, Psychologie, Zeichnen abgeben mussten und in der gleichen Woche auch noch die Prüfung in wissenschaftlichen Methoden hatten.	18
122	08F	Es müssen viele Prüfungen in sehr kurzer Zeit bestritten werden. Könnte man die Prüfungen nicht über zwei, drei Wochen regelmässig verteilen, so dass zwischen den einzelnen Prüfungen genügend Zeit ist, die Inhalte repetieren zu können? Obwohl ich sehr viel Zeit investiert habe, um alle Inhalte zu lernen, war die Anforderungen oder besser gesagt das Zeitgefäss am Schluss zu knapp, um alle Inhalte richtig zu repetieren.	3
123	08F	Die Religionsarbeit beanspruchte für mich persönlich zu viel Zeit zum ECTS-Punkte Vergleich und Anzahl Lektionen pro Woche. Der Modulnachweis für das Gestalten beanspruchte ebenfalls zu viel Zeit, aber das ist mein Selbstverschulden, da ich mir zu viel vorgenommen hatte.	46
124	08F	Für mich war es eindeutig zu viel, dass wir an einem Tag (Mittwoch) in 3 Fächern gleichzeitig geprüft wurden. Ich würde eine bessere Verteilung der Prüfungen bevorzugen.	3
125	08F	Die Arbeit mit meiner Tandempartnerin beanspruchte für mich immer ziemlich viel Zeit, da sie meiner Meinung nach eine geborene Querulantin ist! Bei gemeinsamen Arbeiten hatten wir oft einen immensen Zeitaufwand bis wir uns endlich auf etwas einigen konnten. Beispielsweise wies sie die meisten meiner Aufgabenvorschläge zurück und brachte im Gegenzug aber keine neuen oder anderen Aufgabenideen.	13
126	08F	Abgabe der Modulabschlüsse im ersten Semester in Psychologie, Zeichnen, Wissenschaftliche Methoden und Religion	18
127	08F	Ich finde, dass es reichen würde, BSK auf eine Lektion zu beschränken. Klar ist es wichtig was man in diesem Fach lernt, aber ich finde, dafür würde eine Lektion in der Woche reichen. Diese Lektion soll dann aber intensiv sein. BSK finde ich nimmt zu viel Zeit in Anspruch.	6
128	08F	Für das Praktikum war das Erstellen einer detaillierten Unterrichtsplanung stets sehr schwierig und beanspruchte viel Zeit und Nerven. Klar ist es wichtig zu wissen, wie man den Unterrichtsverlauf plant, aber in dieser Genauigkeit empfand ich es als eher mühsam und anspruchsvoll. Vor allem bei der ersten detaillierten Unterrichtsplanung investierte ich Stunden.	17
129	08F	Im Dezember mussten wir während einer gewissen Zeit gerade 3 grosse Modulnachweise abliefern. Zum einen war dies die Gestaltungsarbeit mit den 3 Zeichnungen, dann die Arbeit über Lernen I und die Prüfung über das Fach Wissenschaftliche Methoden.	18

Nr.	LG	Denken Sie an eine Situation, welche Sie im Verlauf des 1. Studienjahres im Studium oder im Praktikum als eindeutig „zu viel“ in der Beanspruchung empfunden haben	Code-SPSS
1	09A	im Praktikum, als ich in einer 5.Klasse Mathematik unterrichtete und der Praktikumslehrer von seinem Schreibtisch aus mich immer korrigierte und ergänzte während der Stunde. Die Schüler/innen schauten mich schon ganz komisch an und fragten sich vermutlich schon, ob ich überhaupt irgendwas könne, wenn mich der Lehrer immer wieder ergänze und sagt, wie er es erklären würde. (am 2.Tag)	12
2	09A	Ich habe im zweiten und dritten Praktikum mit einer neuen Studentin zusammen arbeiten müssen. Diese Zusammenarbeit stellte sich als sehr beschwerlich, mühsam und nerven aufreibend heraus. Diese Person war ein ganz anderer Typ als ich, dies war aber nicht das wirkliche Problem für mich, sondern dass diese Person sich nonstop in den Vordergrund stellen musste, sie alles besser konnte und wusste und zu dem nicht in der Lage war von irgendeiner Person Kritik anzunehmen. Für mich wurde es dann im Blockpraktikum zu viel Belastung, weil sie einfach so keine Teamplayerin war!!!	13
3	09A	7 Wochen vor den Prüfungen hat man frei, ständig das Gefühl lernen zu müssen ist sehr belastend, obwohl man nicht immer lernen kann. Anschliessend 2 Wochen alles geben. Ich bin inzwischen müde und ausgelaugt.	3
4	09A	Die Gestaltungsprüfung, da wir bereits ein Modulabschluss gemacht haben und ein Spurenbuch. Unterrichtsreihe für das Blockpraktikum.	19
5	09A	Das heutige Assessment, insbesondere das Präsentieren von eigenen Ideen. Stressvoll war es vor allem, da man die Menschen/Zuhörer nicht kannte und es der 1. Auftrag des Tages war.	32
6	09A	Vorbereitungsphase für die Prüfungen	3
7	09A	Die Vorbereitungszeit für die Zwischenprüfungen war sehr anstrengend, vor allem im Fach Psychologie. Wir hatten relativ viel Material zum lernen, es war dann sehr schwer zu entscheiden, mit welchen Materialien z. B. Buch, Folien, Texte oder Zusammenfassungen, man lernen sollte und ich war dadurch überfordert, da ich dies entscheiden musste.	3
8	09A	Vorbereitung auf die Zwischenprüfungen, vor allem Lernpsychologie: Sehr viel Lernstoff mussten wir selbstständig erarbeiten, zudem waren die Folien, welche wir bekamen, nicht sehr hilfreich: unstrukturiert, kein logischer Aufbau. Auch allgemein die Vorbereitung auf die Zwischenprüfung war sehr intensiv, zu viel. Wusste zuerst nicht recht, was lernen und wie, da so viel Stoff auf einmal zu lernen war	3
9	09A	Der Abend vor dem Beginn der Zwischenprüfungen: Ich habe mich unsicher gefühlt und wusste nicht, was mich die kommenden 2 Wochen erwarten würde. Ich spürte Versagensängste und fühlte mich schuldig, weil ich zu wenig gelernt hatte. Ich hatte auch Angst, die Erwartungen von Aussenstehenden (Eltern, Freunde, etc.) nicht zu erfüllen, weil mir alle mit der Einstellung gegenüberstanden, ich könne das doch und ich habe auch alle Prüfungssituationen vor den Zwischenprüfungen (Kanti-Aufnahmeprüfung, Maturaprüfungen, Autoprüfung, etc.) gemeistert. Kurz und knapp, ich hatte einfach Schiss!"	3
10	09A	Während der vorlesungsfreien Zeit habe ich für die Prüfungen gelernt. Eines Tages war das Fach Lehren lernen dran. Ich habe den ganzen Stoff schon praktisch gelernt, hatte das Gefühl, ja jetzt kann ich's. Dann aber habe ich Übungsaufgaben angeschaut und war wieder total deprimiert. Trotz des Lernens habe ich einfach keine Frage beantworten können. Das war mir einfach zu viel, ich	3

		konnte danach den ganzen Abend nichts mehr anschauen, musste mich einfach mal ausruhen. Da lernt man die ganze Zeit und weiss anschliessend scheinbar doch nichts.	
11	09A	Die Zusammenarbeit mit meiner Tandempartnerin, die mich sehr enttäuscht hat. Sie hat mir im Praktikum die Ideen geklaut, war sehr unzuverlässig und hat sich sehr viel eingemischt. Ich konnte mich nicht auf sie verlassen und sie hat versucht, mich schlecht darzustellen. Es war mühsam und anstrengend für mich, da die Lehrperson auch darunter gelitten hat. Sie war dann auch den Schülern gegenüber sehr unfair und gemein. Schlussendlich wurde sie aber auch nicht gut bewertet, weil sie sich nicht sozial verhielt.	13
12	09A	Im Blockpraktikum findet die Bewertung durch eine/n anderen Dozenten/in als den Dozentin/en im BSK statt. Die Kindergartenstufe ist so zu sagen nicht meine Stufe und die Dozentin, die kam kannte mich nicht. Ich habe mich herausgefordert und wollte mit den Kindern einen Tanz einstudieren. Für die Kinder war das zu viel. Sie kamen beim Tanz nicht so mit und ich traute mich nicht, die Sequenz abzubrechen, da ich die Dozentin nicht kannte und es um eine Bewertung ging. Dementsprechend viel auch die Beurteilung sehr schlecht aus, was ich nicht gewohnt bin.	28
13	09A	Ein Mädchen kam im Blockpraktikum zu mir und sagte: „Du Frau Kurath, dā x het mer eifach sis Pfiifeli zeigt.“	53
14	09A	Im Blockpraktikum kam es vermehrt vor, dass die vorbereitete Lektion durch unplanbare oder uns nicht kommunizierte Unterbrüche umgestaltet werden musste. Nach ca. 2.5 Wochen war mir das ein bisschen zu viel, weil ich meine Lektionen immer wieder spontan umschieben und verändern musste (hab es trotzdem getan).	29
15	09A	Studium: Ich habe irgendwie eine riese Lernhemmung und habe viel zu spät angefangen zu lernen. Ausserdem habe ich den Umfang des Stoffes viel zu sehr unterschätzt. Es war sehr schwierig für mich, mich hinzusetzen, die Bücher hervorzunehmen und einfach anzufangen, weil ich irgendwie einfach nie wie wusste! Praktikum: Ich hatte das Glück" mit einer sehr fleissigen Alleskönnerin (Tandem) zusammen zu arbeiten. Weil meine Tandempartnerin im Blockpraktikum gleich die Hälfte aller Fächer unterrichten wollte, hatte ich das Gefühl ich müsse mit ihr mithalten und habe die andere Hälfte übernommen. Ich war jeden Abend bis 22.00 Uhr mit Vorbereiten beschäftigt und konnte dann die halbe Nacht nicht einschlafen, weil ich mir zu grosse Sorgen über den morgigen Verlauf machte. Ich habe eine Woche lang, jeden Abend geweint, weil ich absolut überfordert war, bis meiner Praktikumslehrerin auf fiel, dass es mir nicht so gut ging und sie mir mitteilte, ich sei eine sehr gute Praktikantin und ich solle mich nicht mit meiner Tandempartnerin messen, die sei zu gut.	3
16	09A	Ehrlich gesagt war mir diese Prüfungsphase etwas zu viel. Es waren viele Prüfungen und ich war immer angespannt und sehr nervös. Ich bin jemand der sehr nervös wird, wenn es um grosse Sachen" geht, wie hier zum Beispiel das Jahr wiederholen, wenn man nicht besteht."	3
17	09A	In einer Praktikumsklasse haben die Kinder mir gegenüber keinen Respekt mehr gezeigt. Einen halben Tag lang ging das so. Obwohl ich schon mit der Klasse gearbeitet habe und es funktioniert hatte. Ich konnte mich zwar durchsetzen, war aber eindeutig in einer Situation, in der ich an die Grenzen gestossen bin.	53
18	09A	Das Zeichnen einer eigenen Bilderbuchgeschichte für das Praktikum im Kindergarten. Es war im Vergleich zu anderen Aufträgen ein immens grosser Ar-	10

		beitsaufwand. Das war mir einfach zu viel. V.a. ist es für solche Leute ein Problem, die gestalterisch nicht sehr begabt sind.	
19	09A	E-Portfolio	2
20	09B	Die Auseinandersetzung mit einer Dozentin, wobei ich nicht wusste, ob ich einfach stillschweigend zuhören und die negative Kritik hinnehmen, oder ob ich mich wehren sollte, indem ich meine Perspektive erläutere. Mir tauchten Fragen auf wie: Möchten Sie testen wie stark ich emotional bin? Möchten Sie meine Geduldsgrenze sehen? Möchten Sie sehen, ob ich argumentieren kann? Möchten Sie mich nur beleidigen?	15
21	09B	Die Phase am Ende des ersten Semsters. Modulnachweis Psychologie, Statistikprüfung, dazu verschiedene Postings (BSK). Insgesamt war die Belastung einfach zu gross.	18
22	09B	Das Assessment. Es ist künstlich, es misst nicht das wahre Wesen der Studenten/innen. Denn es ist Fakt, dass sich der grösste Teil der Teilnehmenden verstellt, seine Schwächen vertuscht und so tut, als wär er jemand, der er in Wirklichkeit gar nicht ist!!!!!!!!!!!!!!	16
23	09B	Geschichte erzählen im Kiga: Besuchstag, immer ruhige und entspannte Situation im Kiga, genau an diesem Tag haben sich die Kinder völlig daneben aufgeführt, hämische Bemerkungen, lachen, nicht zuhören. Die Kiga-lp hat ihren Augen nicht getraut	29
24	09B	Beim Lernen vor der Zwischenprüfung. Ich habe frühzeitig begonnen und viel gelernt. Trotzdem hatte ich immer das Gefühl nicht vorwärts zu kommen. Ich hatte Angst und konnte mir die Dinge oft nicht merken. Ich habe verschiedene Strategien ausprobiert, wirklich nützen tut nur das ständige Wiederholen. Für das hat man oft zu wenig Zeit.	3
25	09B	Im Praktikum, wenn man eine detaillierte Unterrichtsplanung machen muss. Diese detaillierten Unterrichtsplanungen sind sehr aufwendig.	29
26	09B	Bei der Durchführung einer Faltarbeit im Praktikum konnten einige SuS nicht folgen. Diese langsameren SuS sowie ihre Fragen brachten mich ganz aus dem Konzept.	29
27	09B	Das Blockpraktikum war für mich in Sachen Belastung an der oberen Grenze. Jeden Abend bis 23.00 Uhr vorbereiten ging einfach an die Substanz. \r\n Die Vorbereitungszeit in der Schule (ca. 3 Tage) half da auch nicht gross, da man damit höchstens 2 Lektionen planen konnte, mehr nicht. Mit der ganzen Ideensammlung, Übungszusammenstellung, Nach- und Vorbereitungszeit und das ganze ohne Erfahrung war sehr an der Grenze.	10
28	09B	Ich empfand die Vorbereitungen auf die Prüfungen als sehr belastend, da ich nicht richtig einschätzen konnte, was auf mich zukommt. Gleichzeitig kommen zwar einige Informationen zur Prüfung, man hört aber auch immer wieder von anderen, wie schwer gewisse Prüfungen sind. Der Druck am Tag der Prüfung ist enorm, weil man weiss es kommt nur auf diese Stunde drauf an.	3
29	09B	Infos bezüglich Stundenplan kamen spät. Einteilung für Job und Hobby nicht möglich	7
30	09B	Im dreiwöchigen Praktikum wurde ich eine Lektion lang von einer unbekannten Dozentin beurteilt. Danach erhielt ich eine Rückmeldung von ihr. Diese Rückmeldung war ungewohnt, ich war nervös und die Dozentin war mir unbekannt. Dazu kam, dass sie mich nur eine Lektion lang gesehen hat, wie ich mit den Kindern arbeite. Die Rückmeldung fiel ganz anders aus als mich die bisherigen Dozenten und Praktikumslehrpersonen beurteilt haben. Dieses Rückmeldungsgespräch war eindeutig zu viel für mich.	28

31	09B	Im BSK lag die Beanspruchung sehr hoch bei den Gruppenarbeiten mit Beurteilung. Im Assessment wurde sie nochmals wiederholt.	23
32	09B	Die Vorbereitung auf die Prüfungen habe ich als sehr anstrengend empfunden. Ich habe sehr viel Zeit gebraucht und bin oft an meine Grenzen gestossen, so auch beim Lösen der Prüfungen.	3
33	09B	Ich begann das Praktikum gleich mit dem Unterrichten der ersten Lektion. Ich hatte vorgängig keinen Einblick erhalten, wie es in der Klasse Schule zu und hergeht, wie eine Lektion aussehen könnte. Ich fühlte mich ins kalte Wasser geschmissen. Stress pur.	29
34	09B	Im Anschluss ans Bewertungsgespräch nach dem Blockpraktikum hatte ich lange Zeit ein komisches Gefühl im Bauch, da ich die Rückmeldungen des Dozenten ganz anders wahrgenommen hatte. Ich zweifelte danach an mir und meinen Kompetenzen, ich hatte nicht dieselben Wahrnehmungen. In der Situation, über die wir danach sprachen. Auch die PL nahm die Situation nicht so wahr wie der Dozent. Ich war sehr verunsichert. 28	28
35	09B	In der Raiffeisenwoche hatten wir einen Jungen, der sehr schnell aggressiv wurde. Am Schluss des Spiels foulte ihn seine Schwester. Es war eine sehr lange Szene. Der Junge durchlebte viele Emotionen, er weinte, schrie, wurde aggressiv, schlug, lief davon, drohte,... Der Höhepunkt war, als der Junge auf seine Schwester losging und sich die beiden prügelten.	53
36	09B	Während den Vorbereitungen für das Blockpraktikum 2010 fehlten mir und meiner Tandempartnerin die notwendigen Informationen, um Lektionen zu gestalten. Unsere PL gab uns nur das Thema "In und ums Wasser" vor, nichts Genaues.	12
37	09B	Beispiel Studium: Ich habe mich sehr gestresst gefühlt, als ich nicht wusste, wie es weitergehen würde, wenn ich zum Beispiel eine Prüfung nicht bestehen würde. Allgemein das Ungewisse hat mich sehr beansprucht. Ausserdem hatte ich: Beispiel Praktikum: sehr Mühe mit meiner Tandempartnerin. Es funktionierte nicht zwischen uns und ich habe teilweise für 2 gearbeitet und dazu noch die Ungerechtigkeit ertragen müssen.	13
38	09B	Ich hatte im zweiten Praktikum zu hören bekommen, dass ich eine ruhige Person bin. Im letzten Praktikum war das wieder der Fall. Die Praktikumslehrperson machte die Bemerkung, dass ich neben meiner Tandempartnerin eher im Hintergrund bin. Meine Tandempartnerin ist das totale Gegenteil von mir. Diese Bemerkung war zu viel für mich. Es war für mich ein Angriff auf meine Persönlichkeit. Ich bekam das Gefühl, dass ruhig-sein etwas Negatives ist. Das Praktikum war purer Stress für mich, da ich auch immer das Gefühl hatte, ich könnte den Anforderungen der Praktikumslehrperson nicht genügen.	12
39	09B	1)Musikunterricht: Zu kindisch", Studis werden teilweise wie Kinder (nicht wie Erwachsene) behandelt.\r\n\r\n2)BSK, Bewertungsphase: Studis kommen zu spät (Bus verspätet --> Zug verpasst --> Kollegen haben Dozierende informiert)\r\nDozierende reklamieren. Nach der Pause am Morgen kommen jedoch sie selbst 5-10 Min zu spät.	58
40	09C	Die Lernphase (1 Monat jeden Tag gelernt) und die folgenden Prüfungen, die viel weniger Stoff beinhalteten und teilweise so wenige Fragen, dass ich das Gefühl hatte, all die Stunden seien umsonst gewesen.	3
41	09C	Während der Prüfungsvorbereitung für das Fach Lernen Verstehen war ich sehr belastet, da ich nicht wusste, ob ich den ganzen Stoff in meinen Kopf bringen würde. die Zeit wurde immer knapper und die Stoffmenge war zu gross und sehr anspruchsvoll	3

42	09C	Als mir gesagt wurde (von Praktikumperson), dass sie mich überhaupt nicht als Lehrerin sieht. Dies geschah im Kindergarten im Abschlussgespräch.	26
43	09C	Der letzte Tag vor der Didaktik-/Lernpsychologie- & Entwicklungspsychologieprüfung. Ich habe mich zwar wochenlang darauf vorbereitet, aber am Abend vor der Prüfung hatte ich das Gefühl, dass ich fast gar nichts mehr weiss und dass ich es nicht hinkriegen werde, die Prüfungen zu überstehen.	3
44	09C	Lernen auf die Abschlussprüfung selber	3
45	09C	Vor dem Blockpraktikum war ich kaum instruiert von meinem Praktikumslehrer. Alle meine Mitschüler bereiteten während den Vorbereitungstagen vor. Ich jedoch wusste nicht genau, was ich während den drei Wochen machen werde. Ich rief den Lehrer an und er antwortete: „Jo das lueged mir denn am erste Tag!“ Das war für mich ein wenig too much!	12
46	09C	Diese Situation war im 2. Semester, als es darum ging Diplomtyp A oder Diplomtyp B. Als es Ende April war, wusste ich nicht A oder B. Der Höhepunkt war, als die BSK-Dozierende mich im Praktikum zum 2. Mal besuchte. Dieser 2. Besuch war im Kindergarten. Es war emotional zu viel. Ich hatte mich an diesem Morgen zu verstellt (im Nachhinein weiss ich gar nicht mehr wieso) und ich war nicht mehr ich selbst, was in die Hose ging. Nachträglich hat mir das Blockpraktikum und die Raiffeisenwoche Sicherheit gegeben, dass ich nun den richtigen Diplomtypen gewählt habe.	28
47	09C	Zwischenprüfung Sport: Geräteturnen, Rad, Felgaufschwung usw. nervös, Angst, nasse Hände	24
48	09C	Ich fand es sehr schwierig, die zwei grössten Prüfungen an einem Tag zu schreiben. Wir hatten am Mittwochmorgen eine Prüfung in allgemeiner Didaktik (2 Std.) und am Nachmittag die Entwicklungs- und Lernpsychologieprüfung (1 ½ Std.). Zusammen sind das die 3 grössten und strengsten Fächer für die man am meisten lernen muss. Nach der ersten Prüfung war ich schon recht geschafft. Dann nochmals eine zu schreiben war recht schwierig.	3
49	09C	BSK-Beurteilungsphase Modulnachweis von Psychologie schreiben von Unterrichtsplanungen schreiben	23
50	09C	Im Modul Religion wurde das Thema Christentum auf eine Art und Weise behandelt, die mich persönlich betroffen hat. Ich bin religiös und habe gewisse Bilder, die wir uns ansahen, als respektlos empfunden, die für andere kein Problem waren.	46
51	09C	Projekttag mit altersdurchmischten Schülern, die ich vorher noch nicht kannte. Dies war eine Situation von meinem Praktikum.	53
52	09C	Mathematikprüfung an der ISME. Musste in der letzten Prüfung eine 5,8 schreiben, um die Prüfungen zu bestehen und an die PHSG zu können.	3
53	09C	Die Kooperationsübungen. Vor allem heute im Assessment kamen mehrmals solche Übungen vor. Ich empfand sie als sehr belastend, weil man gezwungen ist etwas zu sagen, unter Menschen die man fast nicht kennt, zu einem Thema wo man eventuell fast keinen Bezug hat und wenig Erfahrung. Ich fand es extrem belastend, dass man dann die ganze Zeit beobachtet wird und sich, vor allem wenn man sehr schüchtern und unsicher ist, immer denkst du musst jetzt auch mal was sagen.	32
54	09C	Bei der Abgabe der MNW im 1. Semester (Beobachtungsauftrag, Religion, Statistik) kam ich in Stress	18
55	09C	Am Ende des Semesters ist mir jeweils zu viel, wenn alle Modulnachweise gleichzeitig gemacht werden müssen. Hinzu kam dann zum Beispiel im vergangenen Dezember noch die Statistikprüfung oder im Mai das	18

		Empirieprojekt.	
56	09c	Den Modulnachweis im P01 lernen beobachten und den Modulnachweis Religion. Alles ist in der gleichen Zeit zusammen gekommen: Stress	18
57	09C	Die Vorbereitung auf die Zwischenprüfungen fand ich zum Teil recht schwierig. Einerseits weil mir nicht ganz klar war, was in den einzelnen Prüfungen genau erwartet wird und andererseits mit der vielen Zeit. Es war belastend für mich, den ganzen Sommer über immer an die Prüfungen denken zu müssen. Auch wenn ich nicht gerade am lernen war, hatte ich die Prüfungen und das Lernen trotzdem immer irgendwie im Hinterkopf.	3
58	09C	Eine Situation, die eindeutig zu viel war, war für mich der Mittwoch. Die Fachprüfungen Allgemeine Didaktik und am Nachmittag noch Psychologie haben mich überfordert. Zwei so inhaltsreiche Prüfungen an einem Tag war zu viel. Bereits am Mittag wusste ich, dass ich am Nachmittag nicht mehr mit voller Leistungsbereitschaft antreten" konnte. Dieses Wissen belastete mich zusätzlich.	3
59	09C	Prüfungssituation, Chaos, musste einem Kind helfen, andere klebten mir Zettel an den Rücken...	3
60	09C	Das Gestaltungsmodul fand ich eigentlich ziemlich angenehm. Da ich zeichnerisch nicht das grösste Talent habe, habe ich mir auch sehr viel Mühe gegeben bei dem Modulnachweis im Gestalten. Diese Arbeit hat mir auch sehr viel Spass gemacht und ich war erfolgreich. Gestern Nachmittag (16. August 2010), hatte ich die Fachprüfung (Zwischenprüfung) in Gestalten. Ich hatte schon vorher Schiss und habe noch einige Male versucht zu zeichnen. Habe mich auch darauf vorbereitet. Doch an der Prüfung war ich total überfordert. Ich dachte mir auch, es sei ziemlich viel – einen so grossen Aufwand für ein Modul, wenn ich sowieso noch einmal eine Prüfung machen muss. Gestern war ich wirklich an meiner Grenze angekommen. Gestaltungsprüfungen.	19
61	09C	Ich habe mir in diesen Sommerferien etwas zu viel aufgeladen und hatte nicht mehr viel Zeit zum Lernen. Da ich jedoch auch noch ein wenig die freie Zeit geniessen wollte, habe ich von der wenigen Zeit, die mir noch zum Lernen blieb, noch ein paar Tage abgezwickelt, um etwas entspannen zu können. Ich habe dann mit dem Lernen begonnen und gemerkt, dass es viel zu viel war, als dass ich es angemessen durchgehen könnte. Die erste Prüfung ging noch gut, aber als es um die Psychologie ging, da kam ich an meine Grenzen, weil ich so viele Fakten in sehr kurzer Zeit lernen musste. Auch für Mathe und Deutsch musste ich dann noch lernen und die Nächte wurden ziemlich kurz, mein Kopf hatte nur noch gebrummt. Aber eigentlich war es nicht so belastend, wie es hätte sein können, weil ich mir bewusst war, dass ich selbst schuld war.	3
62	09D	Ich empfinde den Leistungsdruck während der Beurteilungsphase vor den Sommerferien als viel (NICHT eindeutig ZU viel), da man in dieser Phase im BSK beurteilt wird (Stressfaktor Nr.1) zusätzlich jeden Mittwoch unterrichtet (Stressfaktor Nr.2) und zusätzlich noch einige Modulabschlüsse (Stressfaktor Nr.3) fertigstellen soll.	23
63	09d	7 Wochen Prüfungsvorbereitung, Prüfungen anschliessend machen. Stoff konnte mit der Zeit nicht mehr gesehen werden	3
64	09D	Die Blossstellungsaktion im Rahmen des BSK-Unterrichts. Dazumal mussten wir eine Lobrede zu einem von uns geschätzten Gegenstand halten...und dies am Marktplatz in St. Gallen...auf einem Podest...mit einem Zylinder auf...HALLOOO???	58
65	09D	Das Eigene Handeln reflektieren. Ausfüllen von Unterrichtsplanungen.	17

66	09D	Nach dem Spitalaufenthalt und zwei Wochen Ruhe wieder in die Schule kommen, den Anschluss finden und jedes Fach nacharbeiten...	21
67	09D	Im Praktikum wurde mir bei der Bewertung angegeben, dass ich die Lehrer-Schüler-Distanz nicht gewahrt hätte. Bewertung: Aus meiner Sicht ein vollständiger Irrtum, da ich genau dieses Kriterium immer, man kann sagen bereits als wichtigsten Punkt, betrachtet habe. Ein Beispiel aus dem beschriebenen Praktikum: Ich bemerkte, wie eines Tages ein Junge am Morgen bei der Begrüssung auf mich zu kam und mir freundschaftlich einen Handklatsch machen wollte. Ich wich dem aus und sprach den Jungen darauf sofort an. Ich erklärte ihm, dass das nicht im Sinne der Schule ist und ich das nicht gerne habe. In gewisser Weise habe ich ihm sogar erläutert, dass mir das nicht erlaubt bzw. gern gesehen wird. Und auch weiterhin achtete ich genau auf diesen Punkt. Mir ist bis heute und auch nicht nach dem Nachfragen bei der Praktikumslehrperson klar, wieso ich diese schlechte Bewertung gerade in diesem Punkt erhielt.	26
68	09D	Ich habe vor den Zwischenprüfungen 15 Tage Ferien gemacht, nämlich so, dass ich vor den Ferien 2 Wochen hatte und nach den Ferien 2 Wochen (um für die Prüfung zu lernen). So habe ich 1 Woche zusammengefasst, in einem eher gemütlichen Tempo, allerhöchstens 4 Stunden am Tag. Ich merkte bald, dass ich nur noch 1 Woche Zeit habe, da ich in Portugal nicht zusammenfassen wollte, und ich wollte alles vor den Ferien zusammengefasst haben, so dass ich in den Ferien nur die Zusammenfassungen lesen musste. So habe ich 7 Tage lang ca. 8 Stunden am Tag nur zusammengefasst, was unglaublich anstrengend für mich war. Es war nicht schwer, aber wirklich anstrengend.	3
69	09D	Die Zwischenprüfungen waren insgesamt doch eine grosse Belastung. Nicht nur allein das Lernen darauf, sondern auch das darüber Nachdenken nach den Prüfungen. Ebenfalls die Anspannung im Vorherein bei den Prüfungen.	3
70	09D	Nach der schriftlichen Didaktikzwischenprüfung, bei der ich aus zeitlichen Gründen einige Aufgaben nicht lösen konnte (und somit die Punkte auch sicher schon mal nicht bekommen habe), war ich total überfordert. Ich hatte das Gefühl ich würde in mehreren Prüfungen aufgrund meiner vielleicht eher langsameren Arbeitsweise nicht bestehen. Ich zweifelte sogar später daran, ob ich möglicherweise das ganze erste Studienjahr nicht bestanden haben könnte. Diese Situation des Ungewissen war einfach zu viel.	3
71	09D	Tandemprobleme: enormer Altersunterschied, Geschlechterunterschied, zwei sehr unterschiedliche Persönlichkeiten / PL: von Anfang an Differenzen, keine Sympathien, Druck, psychische Belastung	13
72	09D	Viele Modulnachweise vor den Winterferien. Vor allem das Gestalten brauchte viele zeitliche Ressourcen.	18
73	09D	In der ersten Blockwoche mussten wir in BSK mitten in St. Gallen eine Lobrede auf einem Podest halten.	58
74	09D	Mahara und die ständige Reflexion – schreiben, was die Dozenten hören möchten, war echt zu viel	2
75	09D	Der ganze schriftliche Aufwand beim Blockpraktikum hat sehr viel Zeitressourcen in Anspruch genommen, die ich nach einem anspruchsvollen Tag im Kindergarten zur Erholung gebraucht hätte.	10
76	09D	1. Praktikum im KIGA, Praktikumsbesuch, ein Spiel erklären. Ein Kind steht plötzlich auf und sagt, es müsse auf die Toilette und geht davon. Ich war perplex, wie soll ich reagieren?? Habe dann aber das Spiel so weiter erklärt, dass das Kind nichts verpasst.	29

77	09D	Abschlussarbeiten der Module. Alle sind zur gleichen Zeit zu absolvieren. Da ich noch erwerbstätig bin, ist es eine Konzentration der Arbeiten in einem engen Zeitfenster.	18
78	09D	Bei der Musikprüfung musste man einen Ausdruckstanz vorführen. Dies ging über meine Grenzen hinaus. Da ich den Sinn in dieser Übung überhaupt nicht sehe & es nur als eine Schikane erachte. Ich fühlte mich nach der Vorführung wie vergewaltigt (im Sinne von: Ich wurde zu etwas genötigt, dass ich überhaupt nicht wollte und mir zu 100% widerstrebte). Aber man muss es ja machen, damit man nicht aus der Reihe tanzt. Blossstellung lässt grüssen.	58
79	09D	Zu viel war das heutige Assessment, als man eine musische Performance zum Thema „Grenzen überwinden“ darstellen musste. Peinlichkeiten vorprogrammiert! Genauso wie der Ausdruckstanz in Musik.	58
80	09D	Die Vorbereitung für die Zwischenprüfungen fand ich schon etwas mühsam, nicht dass es zu wenig Zeit gewesen wäre aber persönlich habe ich nicht wirklich ein wahnsinnig ausgeprägtes Zeitmanagement was dazu führte dass ich das Angehen der Prüfungsvorbereitungen zumindest in einigen Bereichen zuerst vernachlässigt habe, daraus resultierte eine grosse Stresssituation, vor allem weil ich mich selber unter Druck setzte, insbesondere der Gedanke: nochmals ein Jahr wiederholen zu müssen, und das wäre nicht die erste Schule, in der dies für mich der Fall wäre.... deshalb der Druck!	3
81	09D	Für mich war es eindeutig zu viel, als wir heute im 2. Teil des Assessments irgendwas Musikalisches auf die Beine stellen mussten. Es war so künstlich, wir MUSSTEN unsere Stärken herausfinden und einbinden. Das konnte ja nur peinlich werden.. Ich habe bis zum Schluss gehofft, dass die Vorführung nicht stattfinden werden muss, doch ich täuschte mich. Also machten wir uns da zum Affen, in dem wir vor den 2 Experten heruntänzten und trällerten... Wir alle wussten, dass die Bewertung wichtig ist, doch dies war nun echt zu viel für mich.	58
82	09D	Erste Prüfungswoche der Zwischenprüfungen.	3
	09D	Selbstgeplanter Postenlauf im Kindergarten zum Thema Mengen vergleichen / erkennen; hab viel zu viel von den Kinder erwartet, daher war der Ablauf der Lektion chaotisch --> Die Kindergärtnerin und mein Tandempartner halfen mir, je einen Posten zu betreuen, da es für mich unmöglich war, bei allen 4 Posten gleichzeitig eine Hilfestellung zu geben	29
83	09E	Im Praktikum im Kindergarten musste ich eine Sequenz unterrichten, bei der ein Dozent von der PH gekommen ist, um mich zu beobachten. Bei dieser Sequenz durften die Kinder eine Zeichnung machen. Leider ist das Ganze sehr schlecht gelaufen, weil die Kinder überhaupt nicht auf mich geachtet haben, als Lokomotive durch den Raum spaziert sind, gesprochen und sogar gestritten haben. Dabei schaffte ich es nicht das Ganze wieder unter Kontrolle zu bringen.	29
84	09E	Der Modulabschluss im Gestalten, vor allem den 3D Teil.	19
85	09E	Vor folgender Situation habe ich eindeutig am meisten Beanspruchung empfunden: Als die Beurteilungsphase (Lektion, die beurteilt wurde) durch eine BSK-Dozentin stattgefunden hat.	23
86	09E	Vorbereitung auf die Prüfungen, die alle sehr eng aufeinander lagen!! Zu viel Lernstoff für kurze Prüfungen -> könnte man sehr fest einschränken, sodass die Belastung viel geringer wäre!!	3
87	09E	Zu Beginn des Studiums war alles zu viel. Ich hatte das Gefühl nur noch in der Schule zu sein und für nichts anderes mehr Zeit zu haben. Das hat mich sehr	23

		belastet weil ich meine Freizeit brauche und sie für die Jubla einsetze! Es kann doch nicht sein, dass engagierte Leute nur noch in der Schule hocken und alles andere vernachlässigen müssen!	
88	09E	Vorbereitungen für die Sportprüfungen: Gerätebahn. Ich hatte vor einigen Elementen der Gerätebahn Angst; vor allem vor den Sprüngen über den Bock (Grätsch und Hocke). Es kostete mich ein halbes Jahr, bis ich mich getraut hatte, im Grätsch über den Bock zu springen und nochmals 3 Monate mehr, bis ich mich auch zum gehockten Sprung überwunden hatte.	24
89	09E	Erstes Praktikum war für mich belastend, da wir das Gefühl hatten, bei PL überhaupt nicht willkommen zu sein, sondern eher als Störfaktor zu dienen, da sie immer wieder betonte, wie streng es sei, PL zu sein (immer Aufträge finden, alles ausfüllen, es nimmt wertvolle Zeit)	12
90	09E	Studium: Im ersten Semester jede Woche ein Posting schreiben. Praktikum: Im ersten Semester bereits Französisch unterrichten. Druck beim Praktikumsbesuch. Wichtige Beurteilung aufgrund einer Lektion.	2
91	09E	Im Praktikum habe ich einen nicht so guten PL gehabt und da wurde ich oft ins kalte Nass geworfen. Ich ging nicht mehr gerne ins Praktikum und habe immer mehr daran gezweifelt, ob der Lehrberuf wirklich die richtige Wahl war. Jede Woche mit diesen Zweifeln konfrontiert zu werden war vor allem gegen Ende eindeutig zu viel.	26
92	09E	Modulnachweis Gestalten: ich hatte keine Freizeit mehr. Es war eindeutig ein zu grosser Auftrag für mich. Gegen Ende hin habe ich wirklich jede Freie Minute an der Arbeit herumgebastelt. Zu dieser Zeit hatte ich auch sonst sehr viel zu tun in der Schule. Modulnachweis ICT kam auch noch dazu. Ich hatte gar keine Freude mehr am Zeichnen und Basteln. Da ich jeweils bis spät in die Nacht gearbeitet habe, konnte ich mich in der Schule auch nicht mehr richtig konzentrieren. Ich freute mich nicht mehr nach Hause zu gehen, weil ich sowieso nur noch basteln musste.	19
93	09E	Zwischenprüfungen\r\n-3 Prüfungen an einem Tag\r\n-kein Tag Pause\r\n-kein freier Abend, weil am nächsten Tag gleich die nächste Prüfung folgt\r\n-gestresst, genervt	3
94	09E	Für mich persönlich war die Situation der Modulnachweise im Dezember sehr stressig und sehr viel. Das lag vor allem daran, dass ich wie immer Dinge vor mir herschiebe und dadurch dann in Stress und belastende Situationen komme. Ich habe diese Arbeiten (Religion und Psychologie) so weit vor mich hergeschoben, dass ich nur noch ganz wenig Zeit hatte und sozusagen innerhalb einer Woche alles erledigen musste und erst am Abend vorher fertig wurde.	47
95	09E	Modulnachweis Gestalten, Assessment weil es so wichtig ist und nicht darauf lernen kann und somit schlecht beeinflussen kann, Vorbereiten für das Praktikum.	19
96	09E	Die drei Wochen Praktikum waren sehr arbeitsintensiv. Ich habe extrem viel Zeit für die Vorbereitungen der Lektionen eingesetzt. Alles lief super, es hat mir sehr gut gefallen und von der Stufe her (6. Klasse) auch sehr zugesagt, aber dennoch war es anstrengend. Wegen eines Fehlers bei der Einteilung des Bewertungstages, fand dieser am letzten Praktikumstag, am Freitag statt. Die Situation hat mich insofern gestresst, dass ich am Donnerstag krank wurde, und wusste, dass ich am Freitag fit sein sollte. Dennoch blieb ich positiv gestimmt, ich war zufrieden mit meinen Vorbereitungen. Die Lektion lief super, meine PL sagte mir, es sei meine beste Lektion gewesen. Im Gespräch mit der Bewertungsperson sah aber alles ganz anders aus. Nicht einen positiven Punkt erwähnte sie, konnte mir aber auch nicht sagen, was schlecht war, bzw. was	28

		man besser hätte machen können, also kein konstruktives Feedback. Für mich war das eine emotional belastende Situation, ich war sehr enttäuscht von dem Feedback.	
97	09E	Ich empfand es als zu viel, dass wir während den Zwischenprüfungen 3 Prüfungen an einem Tag hatten (Mittwoch: Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie, Allgemeine Didaktik).	3
98	09E	Im ersten Semester trafen zu viele schriftliche Aufgaben zusammen. Wir mussten jede Woche einen Postingbeitrag abgeben, einen Text im Fach Religion schreiben und zusätzlich noch die Unterrichtsplanung für das Halbtagespraktikum erledigen. Die einzelnen Aufträge wären ohne Weiteres machbar, alle zusammen übten sie aber einen starken Druck auf mich aus.	18
99	09E	Meine allerschlimmste Situation, in welcher ich viel zu viel Beanspruchung empfunden habe, ist die Prüfungsvorbereitung und Durchführung. Während dieser Zeit wurde ich zusätzlich noch mit dem tragischen Tod einer lieben Schulfreundin konfrontiert. Dies war für mich einfach zu viel. Ich hatte grosse Mühe mich aufs Lernen und die Prüfungen zu konzentrieren und war deshalb sehr emotional belastet und wusste nicht, wie damit umgehen.	3
100	09E	Das wöchentliche Schreiben der Portfolios. Es war sehr viel jede Woche neue Ideen zu haben. Ausserdem war ich mit der Zeit auch nicht mehr so motiviert, meine Gedanken aufzuschreiben, was dazu führte, dass mir keine Ideen kamen. --> Stress	2
101	09E	Zu viele Prüfungen zur gleichen Zeit --> anstrengend	3
102	09E	Ich fand die Postings, welche wir, ich glaube 8 Mal, schreiben mussten zu viel. Kaum war man mit einem Posting fertig, stand schon wieder das nächste an. An und für sich finde ich es eine gute Sache. Aber da wir noch jede Woche eine Unterrichtsplanung machen mussten und auch noch sonstige Hausaufgaben hatten, war es einfach zu viel. Ich hatte kaum mehr Freizeit, um mich zu erholen oder abzuschalten.	2
103	09F	Praktikumsbesuch, Beurteilung durch Expertin der PHSG. Ich reagiere auf eine Frage falsch, verbessere die Notizen an der WT, am Schluss ist alles ganz falsch. Lektion top vorbereitet, durch flüchtiges Reagieren alles vermässelt. Muss den Kindern alles berichtigen, Zeit geht verloren...Frustration sehr gross.	4
104	09F	Beim heutigen Assessment fand ich die Zeit für die Erarbeitung der Performance zu knapp!	32
105	09F	Praktikum: Die PL der EK war krank, ich und meine Partnerin stellten uns als Aushilfe für 4L zur Verfügung. Die Kinder waren den ganzen Tag völlig ausser Kontrolle, arbeiteten nicht mit, schrien umher, fluchten sich gegenseitig an. Wir waren völlig machtlos, sie zeigten keinen Respekt, kein Verständnis.	53
106	09F	Die Vorbereitungen für die Zwischenprüfungen haben mich überfordert. Erstens, weil ich noch nie in einer solchen Situation war und zweitens, weil meine Lernmethode nicht optimal für mich war. Doch ich habe viel daraus gelernt und werde sicher das nächste Mal anders an die Sache ran gehen.	3
107	09F	Ich hatte Schwierigkeiten mit der Entscheidung zum Diplomtyp A oder B, weil ich sehr unbegabt in Sprachen bin. Da ich nicht denke, dass ich das Advanced oder das Delf schaffe, hatte ich Schwierigkeiten mit der Entscheidung. Da es mir aber in der Primarschule besser gefallen hat, habe ich mich für den Diplomtyp B entschieden. Die Entscheidung war einfach zu viel und ich wartete bis zum letzten Tag. Ich war völlig überfordert und habe auch heute noch Mühe damit.	31
108	09F	Ich bin fremdsprachig: Meine Muttersprache ist Französisch. Am Anfang des	53

		Blockpraktikums im Juni habe ich zum ersten Mal in Kindergarten unterrichtet. Dabei fiel mir ganz schwer, mich durchzusetzen. Ich verstehe Schweizerdeutsch manchmal und mit kleinen Kindern war es einfach schwer ihnen zu erklären, dass ich ihnen nicht immer verstehe. Am Anfang haben viele davon profitiert, in dem sie extra meine Lektionen stören. Ausserdem kannte ich nicht den Kindergarten nicht, wie es in der Deutschschweiz stattfindet. Es ist nämlich ganz anders in Westschweiz.	
109	09F	Im ersten Praktikum meinte die Praktikumslehrperson, dass ich für den Beruf ungeeignet sei, obwohl ich mir selten bei etwas so viel Mühe gegeben habe, wie bei diesem Praktikum.	26
110	09F	Beurteilungsphase in BSK, keine Ergebnisse, muss so lang warten, hat Einfluss auf Bestehen oder nicht Bestehen der Eignungsabklärung, Ungewissheit,	23
111	09F	Bei einer Rückmeldung im Praktikum der 6.Klasse habe ich mich einmal sehr schlecht gefühlt. Die Lehrperson hat mir an den Kopf geworfen, dass ich zu wenig vorbereite, mir im Voraus zu wenig überlege, mich zu wenig dafür interessiere und erst im letzten Moment ankomme. Deshalb gab sie mir eine schlechte Bewertung bei Interesse zeigen". In einigen wenigen Punkten gebe ich ihr Recht, doch eigentlich wollte ich mich rechtfertigen, was mir in diesem Moment leider nicht gelungen ist. Ich war viel zu aufgewühlt. Ich verliere dann die Sprache und kann überhaupt nichts mehr sagen, obwohl ich der Meinung bin, dass ich im Recht bin.	26
112	09F	Es ging aufs Semesterende zu und ich war total eingespannt mit allen Modulnachweisen. Ausserdem gab es einen schlimmen familiären Zwischenfall, der meine restlichen Ressourcen aufgebraucht hat. Als dann mein Instrumentaldozent eine kleine Bemerkung gemacht hat, bin ich in Tränen ausgebrochen.	18
113	09F	Die Beurteilungsphase ist sehr lang und belastend. Die Prüfungen sind sehr zeitaufwendig und in einer Woche konzentriert, das ist sehr anspruchsvoll. Auch, dass bis zu 3 Fächer pro Tag geprüft werden und fast täglich. Sich in einer Woche auf 7 Prüfungsfächer einzustellen ist sehr anspruchsvoll.	3
114	09F	Situation: Eignungsüberprüfung, anschliessende Besprechung mit dem BSK-Dozierenden. Als mir ins Gesicht gesagt wurde, ich sei höchst unsensibel wäre ich am liebsten in Tränen ausgebrochen und aus dem Zimmer gerannt. Ich konnte es nicht verstehen, schliesslich will ich Lehrerin werden und Lehrer müssen sensibel sein. Ich fühlte mich persönlich angegriffen und richtig unwohl. Ich habe mich dann einfach nur ins Gespräch gebissen und als es dann fertig war, hatte ich mich wieder einigermaßen gefangen. Es viel mir anfangs jedoch schwer, darüber zu sprechen	28
115	09F	Zwei sehr grosse Prüfungen an einem Tag (Morgen und Nachmittag) und dann am nächsten Tag um 8.00 Uhr nochmals zwei darauffolgende je eine Stunde. Ausserdem hatten wir davor und danach auch Prüfungen.	3
116	09F	Erste Modulnachweise, man kennt noch nicht die Ansprüche, vor allem im Fach Gestalten. Ich habe viel zu viel Zeit für das geopfert. Hinzu kam, dass ich gearbeitet habe. Ich war wirklich teilweise überfordert, also ich wusste, dass ich es schaffen werde, jedoch brauch ich manchmal meine Freunde und Freizeit, was in dieser Zeit zu kurz kam.	19
117	09F	Als wir am Mittwoch und darauffolgenden Donnerstag insgesamt 5 grosse Lernprüfungen hatten.	3
118	09F	Statistikprüfung: Mir war es unangenehm eine Statistikprüfung zu schreiben. Ich empfinde Statistik noch als recht schwer und komplex. Vor allem die absolvierte Prüfung in diesem Jahr schien mir um einiges schwerer zu sein, als die Prüfungen, welche wir zum Üben von den letzten Jahren erhalten haben.	25

119	09F	Es war sehr anstrengend, die vielen Informationen für die verschiedenen Prüfungen in den Kopf zu kriegen und diese dann innerhalb weniger Tage widerzugeben.	3
120	09F	Zwischenprüfung: ziemlich hohe Belastung durch die vielen Prüfungen (v.a. Mittwoch: Didaktik, Lern- und Entwicklungspsychologie)	3
121	09F	Als ich an Pfeifferschem Drüsenfieber erkrankt war, musste ich nach zwei Wochen krank in die Schule kommen, weil ich sonst noch zusätzliche Arbeiten hätte machen müssen. Ich musste während ich noch krank war, alle Aufträge nacharbeiten und zusätzlich noch Modulabschlüsse machen, ohne dass ich die Chance hatte, gesund zu werden.	21
122	09F	Für mich war vor allem das Gestalten eine Belastung, da ich nicht sehr kreativ bin und ich meistens nicht wirklich mitgekommen bin, wie ich das jetzt genau umsetzen soll. Obwohl ich mich immer sehr bemüht habe, hatte ich das Gefühl, dass es einfach nicht reicht. Vor allem bei der Prüfung war es für mich sehr belastend, da man unter Zeitdruck arbeiten musste und dazu noch kreativ sein sollte.	19
123	09F	Ich hatte ein wenig Mühe mit dem Einteilen der verschiedenen Modularbeiten. Im ersten Semester hatte ich einen riesigen Stress gegen den Schluss. Jedoch habe ich dies selbst zu verschulden.	18
124	09F	Die Beurteilungsphase im BSK Unterricht zu Ende des 2. Semesters. Ich habe mich sehr unwohl gefühlt. War nervös und angespannt. Ich empfand die Situation noch beanspruchender als das Assessment.	23
125	09G	Im Blockpraktikum hatte ich eine 2.Klasse mit 15 Kindern. Die Klassenlehrerin unterrichtete aber gleichzeitig noch Musik in der 1.Klasse mit 28 Kindern, während ihre 2.Klasse Religion hatte. Nun teilte uns die Klassenlehrerin in verschiedene Fächer ein. Meine Tandempartnerin und ich haben also nicht nur Mathe und Deutsch unterrichtet, sondern auch Musik, Gestalten und Sport. Ich wurde zwei Mal zum Unterrichten in der 1.Klasse in Musik eingeteilt. Der Unterricht verlief in Halbgruppen zu je 14 Kinder à 20 Minuten, dann wurde gewechselt. Das lief auch immer gut, die Kinder haben gut mitgearbeitet und ich hatte grosse Freude am unterrichten, konnte mir aber die Namen nicht merken (Ich habe sie ein Mal in der ersten und ein weiteres Mal in der zweiten Woche unterrichtet). Dann kam der Dozent auf Besuch und ich musste nun alle 28 Erstklässler auf einmal während 40 Minuten unterrichten. Der Unterricht verlief zuerst nicht schlecht, doch dann wurden die Kinder unruhig und ich hatte Mühe sie wieder zu beruhigen. Es was ja nicht meine eigene Praktikumsklasse und ich kannte die Namen nicht, konnte nicht gezielt ein Kind ansprechen. Ausserdem waren es die Kinder nicht gewohnt so lange Musik zu haben und ich hatte zuvor ja auch nur die Halbklassen und nicht alle 28 auf einmal. Bei der anschliessenden Besprechung habe ich ein knapp ungenügend im Durchsetzungsvermögen erhalten, was ich nicht ganz fair fand. Wenn ich meine Klasse gehabt hätte, wäre es besser gelaufen. Die Klassenlehrerin sagte so könnte es im späteren Leben auch mal sein und schliesslich hätte es der Klassenlehrer dieser 28 Erstklässler ja auch nicht anders. Der Dozent wiederum es sei nicht ganz fair eine Studentin so ins kalte Wasser zu werfen. Die ganze Situation hat mich schrecklich aufgeregt.	12
126	09G	Die Kindergartenkinder wurden im Kreis sehr laut und störend (kämpften, hörten nicht mehr auf mich, riefen rein, liessen sich nichts mehr sagen).	53
127	09G	Für die Prüfungen habe ich viel Zeit investiert. Vor allem für Didaktik. Am Abend zuvor war ich schon sehr nervös und konnte kaum einschlafen. Ich erwachte dann am nächsten Morgen auch zu früh. Als ich dann die Prüfung	3

		bekommen hatte war ich zum Teil völlig überfordert. Ich war mir bei praktisch keiner Aufgabe sicher, dass sie völlig stimmte. Ich glaube auch, ich werde nun noch die ganze Woche ein etwas ungutes Gefühl haben, bis ich die Ergebnisse der Prüfungen weiss.	
128	09G	Als wir die Turntheorieprüfung absolvieren sollten, funktionierte das Oleat nicht richtig. Das warten auf den Hergang der Prüfung war einfach zu viel für mich, da ich sonst schon aufgeregt war, dann noch diese Warterei.	3
129	09G	Die Situation im Assessment heute im Rollenspiel. Als die Mutter so aufgeregt gewesen ist und ich sie nicht beruhigen konnte. Und sie mit Argumenten kam auf die ich nicht vorbereitet war.	32
130	09G	Die Vorbereitung auf die Zwischenprüfungen. Es ist so viel Stoff den man beherrschen muss, alle Prüfungen sind miteinander... man kann sich gar nicht mehr richtig konzentrieren.	3
131	09G	Im Studium: Die Prüfungstage waren wirklich sehr anstrengend. Die Prüfungen waren sehr schlecht verteilt. Wenn an jedem Tag eine Prüfung wäre, wäre das bestimmt besser.	3
132	09G	Eindeutig zu viel Auswendiglernen für die Prüfungen, zu viel oberflächliche Begriffe. Motivation fehlt.	3
133	09G	Die Zwischenprüfungen und das Assessment waren eine Belastung, da man ohne Vorboten und ohne Orientierung an die Prüfungen und wieder nach Hause geht. Diese Ungewissheit habe ich als belastend empfunden.	3
134	09G	Zwischenprüfungen, Stressbelastung beim Lernen	3
135	09G	5 Riesenprüfungen innert zwei Tagen	30
136	09G	Die Sequenz während dem Praktikum, als die BSK Dozierende kam um mich zu beurteilen und die Kinder so unruhig waren, wie ich sie zuvor noch nie gesehen habe.	29
137	09G	Musikprüfung: zu Karneval des Animaux verkörpern: d.h. 2.5. Min. im Zimmer heruntänzeln und dies vor 2 Experten. Das empfand ich als sehr peinlich.	27
138	09G	Die Zwischenprüfungen waren für mich zu viel, ich hatte richtige Angst davor, zum glück ist es nun vorbei.	3
139	09G	Während des Praktikums, als ich neben Schule geben und Hobbies haben auch noch sehr viel vorbereiten musste. Das war streng, und der Schlaf kam auch zu kurz. Dazu kam, dass nicht immer klar war, wie viel die Kinder bereits wussten und wie viel nicht. Ich musste also immer mehrere Blätter machen, zudem es ohnehin schon spät war.	10
140	09G	Als eindeutig zu viel war für mich keine, aber falls ich eine angeben müsste, hatte ich im Blockpraktikum fast keine Zeit für mich mehr, da ich sehr viel Zeit für die Vorbereitungen investiert habe.	10
141	09G	Das Schlimmste während dem Studium ist für mich das Warten und das Erhalten von Prüfungsergebnissen.	3
142	09G	Die Situation, für viele Prüfungen auf einmal vor zu bereiten und vor allem den Stil und Aufbau der Prüfungen/Fragen nicht oder nur sehr ungenau kennen.	3
143	09G	Die Lernmenge war sehr hoch und man konnte an den Prüfungen oft das Gelernte trotzdem nicht richtig anwenden. \r\n- Das Auswertungsgespräch im 3-wöchigen Praktikum war für mich und für viele mir bekannte Studierende eher niederschlagend.	3
144	09G	Als ich das erste Praktikum hatte, stand ich das erste Mal vor einer Klasse. Ich war sehr aufgeregt und war ganz durcheinander, als ich einen Fehler	29

		gemacht hatte.	
145	09G	Für mich war die Prüfungsphase zu viel. Ich finde es nicht so gut, dass alle Prüfungen innert einer Woche stattfanden, und einige sogar am gleichen Tag. Ich brauche immer mindestens einen Tag vor einer Prüfung Zeit, um mich vollkommen auf dieses Fach zu konzentrieren. Ein Beispiel dafür war zum Beispiel der Mittwoch-Donnerstag. Wir hatten am Dienstag frei, am Mittwoch dafür 2 Prüfungen. So konnte ich mich weder 100-prozentig auf Didaktik, noch 100 % auf Psychologie/Pädagogik konzentrieren. Die Prüfungen dauerten bis um 15.30. Als ich erst um 17.00 Uhr zu Hause und sehr erschöpft war, war es für mich schwierig, mich noch auf Mathe und Deutsch zu konzentrieren.....	3
146	09G	Als wir im Praktikum alleine unterrichten sollten, die Lehrerin war nicht auffindbar. Die 6. Klasse nützte dies aus und ich wusste nicht wie lange die Lehrerin weg war und wie ich jetzt durchgreifen sollte.	53
147	09G	Ich finde das ganze Fach ICT eindeutig zu viel! Ich habe im ganzen Semester nichts gelernt, was ich jemals wieder brauchen könnte. Und dass man einen Modulnachweis über etwas verfassen muss, was nicht einmal in der Unterrichtsstunde bearbeitet oder besprochen wird finde ich nicht sehr sinnvoll!	3
148	09H	Es ist die letzte Woche vor den Zwischenprüfungen. Die Zusammenfassungen sind geschrieben und viele Male durchgelesen. Als ich vor den zwei Prüfungen am nächsten Tag die Zusammenfassungen lesen wollte, war irgendwie der ganze Lernstoff weg. Ich habe mich so aufgeregt, weil ich eigentlich alles konnte, doch plötzlich kann ich nichts mehr. Für was habe ich denn so lange gelernt, fragte ich mich. Durch die Aufregung wollte noch weniger in meinen Kopf und ich regte mich noch mehr auf, weil ich ja nichts konnte. Der Teufelskreis hat damit begonnen.	3
149	09H	Am Mittwoch hatten wir am Morgen Didaktik, 3 Stunden Pause = durchgelernt, Entwicklungspsychologie & Lernen verstehen Prüfung, dann direkt nach Hause und weitergelernt für Mathe- und Deutschdidaktik.	3
150	09H	Ich habe meinen ICT-Modulnachweis im Radio L geschnitten und gespeichert. 10 verschiedene Personen haben mir auf ihren Instrumenten Kinderlieder vorgespielt. Es war ziemlich mühsam, die Leute aufzutreiben... 3 Tage vor Abgabe gab es beim Radio einen Serverabsturz und meine ganze Arbeit war weg. Ich habe dann während der Mittagspause in der PH ein Telefonat bekommen, in dem mir gesagt wurde, dass alles weg ist.	3
151	09H	Zusammenarbeit im Tandem: Unsympathische Tandempartnerin und 3 Praktika mit ihr zusammenarbeiten müssen	13
152	09H	Ende 1. Semester des Studiums. In der Lerngruppe war niemand nett zu mir. Alle waren gegen mich, haben sogar schlecht über mich geredet. Ich fühlte mich unwohl. Morgens wollte ich im Bett bleiben und nicht zur PH. Ich habe sogar darüber nachgedacht, deshalb mit der PH aufzuhören.	35
153	09H	Das viele Lernen vor den Prüfungen. Die kognitive Beanspruchung von den vielen verschiedenen Prüfungen nacheinander zu schreiben und dazwischen nochmals die Stoffe zu lernen/repetieren.	3
154	09H	Prüfungssituation an der Zwischenprüfung (zu viele grosse Prüfungen an einem Tag --> Didaktik, Lernen verstehen + Entwicklungspsychologie). Man musste so viel ins „Hirni quetschen“. Man weiss dass nur ein kleiner Teil gefragt wird.	3
155	09H	Die Durchführung der Prüfungssequenz an der Eignungsabklärung im Kindergarten war für mich zu stressig	29
156	09H	Ich empfand es teilweise als eindeutig zu viel, dass meine Tandempartnerin ständig von mir profitierte, ich wiederum nie von ihr einen Nutzen hatte und	13

		sie nicht einmal dankbar dafür war, im Gegenteil. Dies ärgerte mich sehr und bei Diskussionen artete es meist aus. Ich habe von Anfang an klar gestellt, dass ich keine Konkurrenzsituation möchte. Sie findet aber, das ist normal und vergleicht mich permanent. Ich bin nun einfach froh, dass diese Phase vorüber ist.	
157	09H	Die Zwischenprüfungen waren für mich gegen Schluss eindeutig zu viel. Nach so vielen Wochen lernen, war ich bis zu Beginn der Prüfungen schon fast ausgepowert und hatte keine Lust mehr.	3
158	09H	Ich war im Blockpraktikum in KG. Die erste Woche hatten wir nur 3 Tage Unterricht im KG, danach war verlängertes Wochenende. In dieser Woche war für mich zu wenig Zeit um mich wirklich einleben zu können. Dazu muss man sagen, dass ich im Semester davor in einer 5. Klasse war und somit noch vollkommen auf ihrem Niveau war. Der Umstieg war hart, auch deshalb, weil ich wusste, dass ich nicht KG unterrichten will. Nun, nach der 2. Woche im KG hat meine Praktikumslehrperson mit uns ein Gespräch geführt. Sie hat gesagt, wir machen auf sie einen demotivierten Eindruck und wir würden uns zu wenig anstrengen. Sie meinte auch wir müssen mehr auf die Kinder zugehen, ihnen Ideen darlegen etc. Ich aus meiner Sicht habe mir sehr viel Mühe im KG gegeben, ich habe versucht auf die Kinder zuzugehen, mit ihnen zu spielen ihnen Inputs zu geben, meine Demotiviertheit zu unterdrücken und ich habe mich meiner Ansicht nach sehr bemüht. Doch nach diesem Gespräch war ich am Boden, ich wusste einfach nicht mehr weiter, denn ich habe mein Bestes versucht, was soll ich dann noch besser machen? Dies war die Situation in der es mir einfach zu viel wurde.	26
159	09H	Für mich war es eine Überforderung, im zweiten Semester die Zeit zu regulieren, da das Kunstprojekt, das ICT Projekt und das Empirieprojekt parallel laufen mussten.	18
160	09H	Beginn des Studiums wegen fehlenden Informationen. Ich wusste nicht worauf ich mich einstellen musste, was mich erwartete, was verlangt wird und wenn man nachgefragt hat wurde man auch nicht schlauer. Allgemein die völlig unbekannte, neue Situation war sehr belastend.	7
161	09H	Das Vorbereiten der Unterrichtssequenzen in den Praktiken während dem Semester benötigt so viel Zeit, dass man die anderen Fächer, Modulnachweise eindeutig benachteiligen muss, um im Praktikum zurechtzukommen.	10
162	09H	Zwischenprüfungen: alle grossen und sehr wichtigen Prüfungen an einem bzw. zwei Tagen	3
163	09H	Eine sehr belastende Situation war für mich das Lernen auf die Zwischenprüfungen. Ich konnte mich nach 3 Wochen kaum mehr konzentrieren und bekam Panik, da ich den Stoff noch nicht intus hatte. Ich lernte während dieser Zeit für ca. 8 Fächer und wusste, dass sie danach geprüft wurden.	3
164	09H	Die Situation, dass an einem Tag 3 grosse Prüfungen waren (Didaktik, Entwicklungspsychologie und Lernpsychologie) und dann am nächsten Tag gleich nochmals 2	3
165	09H	Beispiel einer Situation im Praktikum: Lange Vorbereitungszeit für ein Thema, dann war es schwierig, die Lektion spannend zu gestalten, folglich war die Praktikumslehrperson nicht zufrieden. Sie hat die Arbeit dahinter nicht gesehen und dass es für mich sehr schwierig war.	12
166	09H	Im Studium: Während den Vorbereitungen zu den Zwischenprüfungen merkte ich, dass ich sowohl körperlich als auch psychisch angeschlagen war. Dies war auch während den schriftlichen Prüfungen der Fall, da ich jeden Nachmittag und Abend das Gelernte nochmals repetieren musste. Ich machte mir selber auch Druck, da ich die Prüfungen gut meistern möchte.	3

167	09H	Die Wochen vor der Prüfung (ca. 3 Wochen) lernen, lernen. Was erwartet mich? Habe ich genug gelernt?	3
168	09H	Ich erinnere mich an eine Situation im Religions-Unterricht. Es ging darum, eine Diskussion über das Minarett-Verbot zu führen. Es wurde aber mehr und mehr eine Diskussion über Ausländer und ob diese das Recht haben, sich in der Schweiz aufzuhalten etc. Es bildeten sich zwei Gruppen, die einander gegenüber saßen (eine förmliche Angriffsstellung). Ich sass auf der "pro Ausländer"-Seite und ich erschrak über die Aussagen, die die andere Gruppe äusserte. Am Schluss war ich sogar den Tränen nahe und diese Situation beschäftigte mich noch sehr lange.	46
169	09H	Zu viel war die letzte Woche. Ich hatte in dieser Woche 7 Prüfungen. Das ging mir sehr an die Substanz. Man hatte keine Zeit, sich zwischen den Prüfungen zu erholen.	3

¹1 = Studium: Gruppentraining personal-sozialer Kompetenzen; 2 = Studium: E-Portfolio BSK; 3 = Zwischenprüfung; 4 = Eignungsabklärung: Einschätzung durch Dozierende; 5 = Eignungsabklärung: Rückmeldung im Vorjahr; 6 = Studium: 3 Lektionen BSK zu viel; 7 = Studium: unklare Situationen/fehlende Information; 8 = Eignungsabklärung: Schweigepflicht Assessment; 9 = Eignungsabklärung: mehrfache Überprüfung schriftliche Ausdrucksfähigkeit; 10 = Praktikum: zu wenig Zeit für Vorbereitung; 11 = mir fällt nichts ein; 12 = Praktikum: Schwierigkeiten mit Praktikumslehrpersonen; 13 = Praktikum: Schwierigkeiten mit Tandempartner/In; 14 = Studium: Reflexionsgespräch während Praktikumsbesuch; 15 = Studium: Auseinandersetzung mit Dozierenden; 16 = Eignungsabklärung: Assessment misst nicht, was es messen sollte; 17 = Studium: zu detaillierte Unterrichtsplanungen für Praktikum; 18 = Studium: Häufung MNW Ende 1./2. Semester; 19 = Studium: MNW Gestalten; 20 = Studium: zu viele Gruppenarbeiten; 21 = Studium: schwieriger Anschluss nach Spitalaufenthalt; 22 = Studium insgesamt zu viel; 23 = Eignungsabklärung: Beurteilungsphase; 24 = Studium: Sport, Geräteturnen; 25 = Studium: MNW Statistik; 26 = Praktikum: Bewertung durch Praktikumslehrperson; 27 = Studium: MNW Musik; 28 = Eignungsabklärung: Bewertung durch BSK – Dozierende; 29 = Praktikum: ungünstig verlaufene Lektion; 30 = Studium: Entscheidung Diplomtyp A oder B; 31 = Studium: fehlende Akzeptanz in der Lerngruppe; 32 = Eignungsabklärung: einzelne Übungen im Assessment; 33 = Praktikum: Auseinandersetzung mit einem Kind; 38 = Studium: nichts ist eindeutig zu viel; 46 = Studium: MNW Religion; 47 = Studium: zu spätes Beginnen mit Arbeit am MNW; 50 = Studium: MNW ICT/Absturz ICT; 53 = Praktikum: Durchsetzen in der Klasse/ im Kiga; 58 = Studium: nicht erwachsenengerechte Behandlung der Studierenden.

Curriculum Vitae

Personalien

Geburtsdatum 13.09.58
 Heimatort Lützelflüh/BE
 Zivilstand ledig

Ausbildung

Herbst 2011 Doktorat an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich
 Frühling 2005 Lizentiat an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich
 1997 – 2003 Studium der Psychologie an der Universität Zürich
Vertiefungsrichtung: Abteilung Angewandte Psychologie, Lehrstuhl Psychologische Methodenlehre (Prof. Dr. R. Hirsig)
Nebenfächer: Pädagogische Psychologie (Prof. Dr. K. Reusser) und Neuropsychologie (Prof. Dr. M.-C. Hepp-Reymond)
Lizenziatsarbeit: Wirksamkeitsprüfung eines Lerntrainings im Fach Statistik.
 1996 – 1997 Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Zürich
 1991–1994 Berufsbegleitendes Studium am Heilpädagogischen Seminar Zürich: Diplomabschluss in schulischer Heilpädagogik
 1984 Primarlehrstudium am kantonalen Lehrerseminar in Rorschach (Lehramtskurs): Diplomabschluss
 1980–1983 Kunststudium an der Ecole Nationale d'expression plastique in Strasbourg/Frankreich: Diplomabschluss: Diplome nationale superieur d'expression plastique
 1979 Matura Typus B, Vaduz (FL)

Berufliche Tätigkeiten

Seit 2005 Forschungstätigkeit E-Portfolio an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen
 Seit 2001 Dozierende in den Studienbereichen Erziehungswissenschaften und Berufs- und Studienkompetenzen an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen
 Seit 2001 Dozierende für Entwicklungspsychologie an der Schweizer Hochschule für Logopädie, Rorschach
 1998 – 2001 Dozierende für Psychologie, Pädagogik, Didaktik am Kantonalen Lehrerseminar in Rorschach
 1987–1996 Primarlehrperson an der 1.Klasse /Einführungsklasse 1+2, Azmoos, Kanton St. Gallen
 1985–1987 Stellvertretungen im Kanton St. Gallen: Unterstufe, Mittelstufe, Sekundarstufe, Kleinklassen